



**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Cechy indywidualne i czynniki środowiskowe a autonomia uczenia się

**Author:** Anna Studenska

**Citation style:** Studenska Anna. (2016). Cechy indywidualne i czynniki środowiskowe a autonomia uczenia się. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

A photograph of a person's legs and feet sitting on a tall stack of books. The person is wearing dark blue jeans and white socks. They are holding a magazine or book in their hands. The background is white. The text is overlaid on the image.

Anna Studenska

**Cechy indywidualne  
i czynniki środowiskowe  
a autonomia uczenia się**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu śląskiego  
KATOWICE 2016



**Cechy indywidualne  
i czynniki środowiskowe  
a autonomia uczenia się**



NR 3522

Anna Studenska

# **Cechy indywidualne i czynniki środowiskowe a autonomia uczenia się**

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji  
Urszula Szuścik

Recenzent  
Wojciech Kojs

## Wstęp

Niniejsza praca dotyczy autonomii w opanowywaniu wiedzy i umiejętności. Została podjęta jako próba rozszerzenia zainteresowań problematyką strategii uczenia się w opanowaniu języka obcego. Inspiracją dla wyboru autonomii uczenia się jako głównego przedmiotu badań była teoria wielostronnego uczenia się opracowana przez Wincentego OKONIA (1999) oraz dorobek polskiej dydaktyki dotyczący samokształcenia. Teoria wielostronnego uczenia się postuluje ważność stymulowania przez środowisko zarówno sfery intelektualnej i wolicjonalnej ucznia, jak i jego praktycznych działań. W projektowaniu założeń teoretycznych do niniejszej pracy kierowano się pochodzącym z tej teorii zaleceniem wspierania rozwoju ucznia od przyswajania wiedzy, wartości i sposobów działania prezentowanych przez dorosłych do aktywnego, samodzielnego zdobywania przez niego informacji, niezależnego i świadomego kierowania się wybranymi wartościami oraz twórczego rozwiązywania problemów praktycznych. Teoria ta podkreśla ważność oddziaływań środowiskowych i zakłada jednocześnie pobudzanie rozwoju młodego człowieka w różnych kierunkach oraz stymulowanie jego samodzielności i kreatywności w wielu obszarach. Podejście takie stało się inspiracją do zmiany przedmiotu badań własnych z wykorzystania sposobów usprawniających przetwarzanie informacji w kontekście nabywania jednej umiejętności na autonomię uczenia się, która może być uważana za trwałą cechę lub postawę umożliwiającą wzięcie odpowiedzialności za kierowanie własnym uczeniem się niezależnie od jego treści. Dało to możliwość zadania wielu pytań, które z teoretycznego punktu widzenia uznano za ważne. Polscy teoretycy samokształcenia, między innymi Józef PÓŁTURZYCKI (1999) czy Jerzy KUJAWIŃSKI (2001) zwracali uwagę na to, że samodzielne kierowanie własnym uczeniem się jest procesem złożonym, składającym się z planowania, realizacji planów oraz oceny efektów działań. Z powodu swojej złożoności proces ten wymaga nabywania wielu kompetencji, wiąże się więc z pokonywaniem trudności. Wybierając przedmiot badań własnych, zdecydowano się powiązać autonomiczne kierowanie opanowywaniem wiedzy i umiejętności z trudnością, która mu towarzyszy, oraz z czynnikami związanymi z jego przebiegiem. Szukając czynników, które mogą



być związane z poziomem trudności samodzielnego uczenia się, posiłkowano się teorią samookreślenia sformułowaną przez Edwarda Deciego oraz Richarda Ryana (RYAN, DECI, 2001), wykorzystywaną przez wielu badaczy zajmujących się edukacją. Teoria ta zakłada, że autonomia i tożsamość jednostki rozwijają się pod wpływem jej cech indywidualnych oraz oddziaływań środowiskowych pozwalających jej zaspokoić podstawowe potrzeby autonomii, kompetencji oraz relacji z innymi. Zagadnienie autonomicznego uczenia się podjęto w wyniku przekonania o jego ważności w kontekście intensywnego przyrostu nowej wiedzy oraz szybkich i nieprzewidywalnych zmian społeczno-kulturowych, charakteryzujących współczesną rzeczywistość.

Większość zachowań podejmowanych przez ludzi ma charakter reakcji nabytych. Jerome S. Bruner, przytaczając wypowiedź Williama Jamesa, stwierdził, że „ludzie reagują instynktownie tylko za pierwszym razem, wszystkie następne reakcje są zmodyfikowane przez doświadczenie” (BRUNER, 1974: 160). Uczymy się zarówno wiedzy i umiejętności zgromadzonych przez społeczeństwo i przekazywanych w ramach istniejącego systemu edukacyjnego, jak i nabywamy je poprzez eksplorację środowiska, uczestnictwo w zmianach zachodzących w otoczeniu oraz przez kontakt z innymi ludźmi oraz wytworami kultury.

Na przestrzeni dziejów uczenie się i nauczanie utożsamiano ze stymulacją rozwoju człowieka. Formułowano opinie na temat roli nauczyciela i ucznia w procesie edukacyjnym. Stosunkowo niewiele uwagi poświęcono wyposażeniu uczniów w zdolność do efektywnego funkcjonowania w przyszłości. Mózg człowieka jest ewolucyjnie przystosowany do warunków, jakie istniały kilka tysięcy lat temu. Zdaniem wybitnego historyka Yuvala Noaha HARARIEGO (2014) nikt nie jest w stanie trafnie opisać zmian, jakie będą miały miejsce na Ziemi w ciągu 50–100 lat. Obserwowane trendy wskazują na zmieniające się technologie, których pojawienie się jest oceniane jako korzystne, natomiast odległe w czasie skutki ich wykorzystywania są trudne do przewidzenia. Zmiany technologii, jakie miały miejsce w ostatnim pięćdziesięcioleciu, przyczyniając się do spadku zapotrzebowania na ludzką pracę i do wzrostu bezrobocia, były sygnałami nadchodzącego kryzysu ekonomicznego i społecznego. Zdaniem wybitnego pedagoga Jespera JUULA (2014) sygnalizowany kryzys można osłabić wdrażaniem do praktyki pedagogicznej realizowania znanych już w starożytności, a akcentowanych zwłaszcza przez nurt Nowego Wychowania idei okazywania szacunku, a także współdziałania w relacjach z dziećmi, wspomagania samodzielności uczenia się, a także dojrzałego przywództwa dorosłych w kierowaniu szkołą.

Zapewnienie ciągłości rozwoju społeczeństwa wymaga diagnozowania skutków wprowadzanych obecnie zmian oraz uczynienia systemu edukacji zdolnym do radzenia sobie z konsekwencjami obserwowanych przemian. Rodzaj i tempo aktualnie obserwowanych zmian nie pozwalają przewidzieć trafnie wyzwań, jakim będzie musiało sprostać obecne młode pokolenie. Niestabilność sytuacji życiowej sprzyja „zatraceniu własnej perspektywy życia” (RADZIEWICZ-WINNICKI,

ROTER, 1999: 52). Pedagodzy coraz bardziej akcentują więc konieczność przygotowania uczniów do dorosłego życia przez stymulowanie ich autonomii, dzięki której jednostka przejmuje odpowiedzialność za swoje czyny i staje się „wolna od wpływu sądów, opinii i przekonań innych” (REBER, 2000: 422). Przejęcie odpowiedzialności za podejmowane działania obejmuje samodzielne ustalanie celów i krytyczne myślenie, umożliwiające ocenę zastanej rzeczywistości oraz samodzielne nabywanie wiedzy i kompetencji, które jest warunkiem uzupełniania wiedzy i nabywania nowych kwalifikacji. Autonomia obejmuje dokonywanie wyborów spośród różnych ofert edukacyjnych oraz podejmowanie decyzji dotyczących zakresu, sposobów i czasu uczenia się. Budowanie w uczniach „otwartości na stale zmieniający się świat, stale przyrastającą i zmieniającą się wiedzę” powinno być głównym celem kształcenia (LEDZIŃSKA, CZERNIAWSKA, 2011).

Możliwość przejścia odpowiedzialności za własne uczenie się wymaga nabycia wielu kompetencji, między innymi takich jak: kontrola motywacji, formułowanie celów i kryteriów ich osiągnięcia, a także zastosowanie sposobów usprawniających przetwarzanie informacji, jakimi są strategie uczenia się. Nabycie tych kompetencji oraz ich wykorzystanie wymaga dyscypliny i determinacji, co wiąże się z odczuwaniem trudności. Obecnie uważa się, że nauczyciel nie tylko powinien posiadać wiedzę i umiejętności w zakresie doboru zweryfikowanej strategii kierowania uczniem w jego trudnej sytuacji, ale również programy edukacyjne powinny obejmować wiedzę i umiejętności umożliwiające wspomaganie autonomii ucznia rozumiane jako wyposażenie go w zdolność do wyboru celów, sposobów realizacji uczenia się i oceny jego efektów, a także radzenia sobie z trudnościami napotykanymi w czasie samodzielnego nabywania wiedzy i umiejętności (PUŚLECKI, 2002; REEVE, JANG, 2005).

Aby nauczyciel mógł wspomagać rozwój autonomii uczniów w sposób kompetentny, z uwzględnieniem rzeczywistych potrzeb uczniów dotyczących samodzielnego uczenia się, konieczne jest poznanie tych potrzeb, a także czynników utrudniających samodzielną naukę. Do uzyskania takiej wiedzy niezbędny jest dostęp do narzędzia badawczego oraz dokonanie, na podstawie wiedzy uzyskanej z badań empirycznych, wyboru zmiennych związanych z poziomem trudności w kierowaniu własną nauką. Badacze zajmujący się autonomicznym uczeniem się podkreślają niedostateczną liczbę rodzajów narzędzi badawczych umożliwiających diagnozowanie trudności odczuwanych podczas samodzielnego uczenia się. Dotychczasowe rezultaty badań pokazują, że poziom autonomii pozostaje w związku zarówno ze zmiennymi ujmującymi oddziaływanie środowiska rodzinnego i szkolnego, jak i ze zmiennymi podmiotowymi, takimi jak płeć, wiek, cechy osobowości, poczucie własnej skuteczności. Jednocześnie wskazuje się na niejednoznaczność wyników badań opisujących związki między autonomią a wiekiem, płcią, motywacją do uczenia się oraz poczuciem własnej skuteczności.

Kształtowanie autonomicznej osobowości powinno zmierzać do rozwijania przez dziecko sprawności w identyfikacji jego własnych postaw i uznawanych

wartości. Zakłada się, że cel taki jest możliwy do uzyskania za pomocą działań wychowawczych rodziców i nauczycieli dostosowanych do faz rozwoju poznawczego, emocjonalno-społecznego oraz fizycznego dziecka. Wychowawcy muszą wiedzieć, jakie postępy u uczniów są pożądane i w jaki sposób można będzie ocenić ich wystąpienie. Dziecko natomiast powinno otrzymywać zwrotną informację o zachodzących zmianach. Wydaje się, że realizacja przedstawionych zaleceń napotyka na trudności wskutek niedostatecznego rozpoznania przez dorosłych możliwości dziecka wynikających z etapu jego rozwoju. Istnieje również szereg utrudnień, między innymi w postaci niedostatecznego upowszechnienia wiedzy na temat kształtowania osobowości autonomicznej oraz braku w pracowniach pedagogicznych narzędzi do diagnozy poziomu samodzielności dzieci oraz działań rodziny i szkoły podejmowanych w celu jej rozwijania.

Autonomia stanowi cel działań wychowawczych i edukacyjnych. Realizacja tego celu napotyka na liczne przeszkody spowodowane deficytem wiedzy rodziców i nauczycieli dotyczącej form i znaczenia działań wspierających rozwój autonomii, narzędzi umożliwiających precyzyjne diagnozowanie autonomii jednostki oraz trudności w kierowaniu przez jednostkę własnym uczeniem się. Wydaje się, że nieliczne są również działania zmierzające do tworzenia teoretycznych uogólnień, stanowiących podstawę do formułowania edukacyjnych programów kształtowania cech jednostki autonomicznej.

Kształtowanie osobowości autonomicznej wymaga stosowania działań, których efektywność została zweryfikowana empirycznie. W związku z tym za podstawę w projektowaniu badań własnych przyjęto przedstawioną listę deficytów w zakresie tworzenia osobowości autonomicznej. Do podstawowych problemów zaliczono niedostatek specjalistycznych narzędzi diagnostycznych oraz brak empirycznie weryfikowanych koncepcji teoretycznych umożliwiających jednoznaczную interpretację uzyskiwanych wyników badań. Głównym zamierzeniem projektowanych badań własnych było opracowanie zestawu narzędzi do diagnozowania osobowości autonomicznej oraz autonomicznego kierowania procesem własnego uczenia się. Spodziewano się, że ilościowe ujęcie złożonej problematyki osobowości autonomicznej ujawni najpierw powiązania czynników podmiotowych, środowiskowych i sytuacyjnych wpływających na efektywność procesu uczenia się, co następnie pozwoli podjąć próbę przedstawienia zarysu modelu autonomicznego kierowania procesem nabywania wiedzy i umiejętności. Projektując badania własne, opracowano metodologię analizy własności psychometrycznych skonstruowanego narzędzia do pomiaru trudności autonomicznego uczenia się, włączając w to konfirmacyjną analizę czynnikową, oraz metodologię weryfikacji zaproponowanego modelu związków wybranych zmiennych z trudnością autonomicznego uczenia się ujmowaną przez skonstruowany kwestionariusz. Weryfikacji związków między przyjętymi w badaniach zmiennymi dokonywano za pomocą trzech różnych analiz: korelacyjnej, regresji oraz równań strukturalnych. Celem podjętych zabiegów metodologicznych i metametodolo-

gicznych było zwiększenie wiarygodności interpretacji uzyskanych wyników. Model wyjaśniający zarówno powodzenia, jak i niepowodzenia w autonomicznym uczeniu się pozwoli, jak się wydaje, zwiększyć poczucie sensu stosowania działań wspierających rozwój uczniowskiej autonomii, a także może przyczynić się do formułowania programów wspomagających przejmowanie przez uczniów odpowiedzialności za przyswajanie wiedzy i umiejętności.

Realizacja przedstawionych zamierzeń wymagała dokonania szczegółowego przeglądu literatury z zakresu wychowania, uczenia się i nauczania pod kątem samodzielności w uczeniu się oraz możliwości jej rozwijania. Niezbędne również było przebadanie około 700 osób w celu zebrania danych umożliwiających przygotowanie narzędzi do pomiaru poczucia trudności autonomicznego uczenia się, preferencji nauczycielskich oddziaływań wspierających uczniowską autonomię, poziomu wspierania autonomii przez rodziców i nauczycieli, a także poczucia własnej skuteczności w roli ucznia oraz motywacji do uczenia się. Zastosowanie opracowanych narzędzi w badaniach własnych z udziałem około 450 osób dostarczyło danych, które wykorzystano w modelowaniu i wyjaśnianiu przebiegu procesu samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności oraz w sformułowaniu wytycznych do propozycji wdrożeniowych.

Pracę podzielono na pięć części. Pierwsza z nich składa się z dwóch rozdziałów przedstawiających przegląd literatury na temat autonomii jednostki i autonomii uczenia się. Drugą część pracy poświęcono psychodydaktycznym i metodologicznym problemom badań poczucia trudności autonomicznego uczenia się. W części tej w rozdziale trzecim przedstawiono wybrane narzędzia stosowane do diagnozowania autonomii i autonomii uczenia się, natomiast w rozdziale czwartym zaprezentowano przegląd badań empirycznych zmiennych wyjaśniających zachowania autonomiczne. Podsumowania dokonanego przeglądu literatury dokonano w rozdziale piątym. Część trzecią przeznaczono na przedstawienie metodologii badań własnych. Zaprezentowana metodologia badań dotyczy skonstruowanego dla potrzeb badań kwestionariusza przeznaczonego do rejestracji odczuwanych trudności w autonomicznym uczeniu się oraz związków wybranych zmiennych środowiskowych i indywidualnych z postrzeganą trudnością autonomicznego uczenia się. W rozdziale szóstym przedstawiono założenia do konstrukcji Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się (KTAU). Zaprezentowano także rezultaty analizy właściwości psychometrycznych skonstruowanego narzędzia oraz jego standaryzacji. Zaprezentowano również skróconą wersję kwestionariusza przeznaczoną do badań zbiorowych prowadzonych w warunkach konieczności ograniczenia czasu przeznaczonego na badania. W rozdziale siódmym przedstawiono metodologię badań związków wybranych zmiennych indywidualnych i środowiskowych z postrzeganą trudnością autonomicznego uczenia się. Zaprezentowano problem, jaki zamierzono rozwiązać, sformułowano hipotezy przedstawiające strukturalny obraz współdziałania czynników kształtujących przebieg autonomicznego uczenia się

oraz ich wpływ na poziom odczuwania trudności w samodzielnym uczeniu się. Uzyskane wyniki badań zademonstrowano w czwartej części referowanej pracy. W rozdziale ósmym przedstawiono korelacje między wyróżnionymi zmiennymi niezależnymi a postrzeganą trudnością kierowania własnym uczeniem się. W rozdziale dziewiątym umieszczono wyniki przeprowadzonej analizy regresji, pokazujące, które z wyróżnionych zmiennych umożliwią trafne przewidywanie poziomu trudności w samodzielnym uczeniu się. W rozdziale dziesiątym znajdują się wyniki weryfikacji przyjętego hipotetycznego modelu zależności między analizowanymi zmiennymi, przeprowadzonej za pomocą analizy równań strukturalnych. Projektując model, przyjęto, że będzie on wyjaśniał poziom spostrzeganej trudności samodzielnego uczenia się jako zmiennej zależnej, będącej wyznacznikiem efektów uczenia się. Do zbioru zmiennych niezależnych w przyjętym modelu włączono oddziaływania rodziców i nauczycieli oraz cechy temperamentalne uczniów. Za zmienne pośredniczące uznano takie cechy podmiotowe jak: autonomia ogólna, poczucie własnej skuteczności, motywacja do uczenia się oraz preferencje uczniów wobec nauczycielskich oddziaływań kształtujących autonomię. Rozdział jedenasty pracy przeznaczono na przedstawienie wyników eksploracyjnych analiz związku pojedynczych zachowań składających się na mierzone zmienne z ogólnym poziomem trudności autonomicznego uczenia się. Uznano, że rezultaty tych analiz pozwolą lepiej zrozumieć dane uzyskane podczas weryfikacji przyjętego modelu. Podsumowania wyników badań dokonano w części piątej.

Sformułowany model pozwala interpretować wyniki badań w odniesieniu do własnych założeń. Interpretacja dokonana w oparciu o przedstawiony model wyjaśniający postrzeganą trudność autonomicznego uczenia się może zostać rozszerzona poprzez skonfrontowanie z twierdzeniami teorii wielostronnego kształcenia oraz teorii samookreślenia sformułowanej przez Edwarda DECIĘGO oraz Richarda RYANA (2002). Uzyskane rezultaty badań pozwolą na sformułowanie wskazówek pomocnych w tworzeniu efektywnych programów wspomagania rozwoju umiejętności autonomicznego uczenia się.

Referowany projekt modelu uwarunkowań postrzegania trudności w kierowaniu własnym uczeniem się posiada właściwości umożliwiające przygotowanie produktów wdrożeniowych wzbogacających praktykę wychowawczą.

Niniejsza praca nie powstałaby bez wsparcia i życzliwości wielu osób. Wśród tych, którym chciałabym wyrazić tu swoją wdzięczność, są: recenzent pracy prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs, studenci, uczniowie oraz nauczyciele, dzięki którym możliwe było przeprowadzenie badań, moi współpracownicy oraz Rodzice. Szczególne podziękowania kieruję do prof. Wojciecha Kojasa za wnikliwą ocenę tekstu, cenne i rzeczowe uwagi oraz sugestie dotyczące uzupełnień. Dziękuję kierownictwu i pracownikom Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego za umożliwienie wydania niniejszej pracy. Współpracownikom z Zakładu Pedagogiki Społecznej i Edukacji Międzykulturowej jestem wdzięczna

za wsparcie, tworzoną atmosferę oraz inspirujące rozmowy. Rodzicom pragnę podziękować za podejmowanie dyskusji, inspirację do refleksji o tym, co zostało wykonane, niezwykłą wyrozumiałość i cierpliwość, jaką wykazali, w czasie gdy pisałam tę pracę, oraz za potężny zastrzyk motywacji do jej ukończenia. Wszystkim tym, których nie wymieniam, a którzy w jakikolwiek sposób przyczynili się do powstania tego tekstu przez słowo zachęty czy trafnie sformułowaną myśl, również bardzo dziękuję. Odpowiedzialność za wszelkie nieścisłości i niedociągnięcia biorę na siebie, a czytelnika proszę o cenne dla mnie uwagi i oceny.



Część pierwsza

## **Autonomia w świetle literatury**





## Pojęcie autonomii

Autonomia, obecnie rozumiana jako postawa wyrażająca niezależność myślenia i działania (REBER, 2000), jest wynikiem kontynuacji filozoficznych rozważań dotyczących wolności, woli oraz rozwiązywania problemów moralnych, a także sposobów ujmowania źródeł inicjujących działania. Współcześni filozofowie opisują autonomię jako zdolność jednostki do wyboru czynności zgodnych z uwewnętrznionym systemem wartości. Rozważania filozofów stały się inspirujące dla psychologów i pedagogów. W psychologii autonomię ujmowano najpierw jako potrzebę indywidualizacji i tendencję do odseparowania się od innych ludzi, następnie jako zdolność do wyboru kolejnych celów i kierowania ich realizacją. Aktualnie formułowane koncepcje są skoncentrowane na wewnętrznej motywacji do działania. W pedagogice autonomia człowieka jest ujmowana jako cel oraz wynik działań wychowawczych, wyposażających jednostkę do kierowania własną aktywnością z uwzględnieniem wymagań społeczeństwa oraz warunków, w jakich przebiega własna egzystencja, a które zostały ukształtowane przez kulturę, gospodarkę i politykę.

Pojęcie „autonomia” pochodzi z połączenia dwóch greckich terminów: *autos* i *nomos*. Pierwszy z nich w języku polskim odnosi się do świadomości własnej osoby, a drugi jest rozumiany jako prawo lub rządzenie. Terminy te połączone razem przedstawiają takie pojęcia jak „samorząd, samodzielność, niezależność” (SZLACHTA, 2001: 535) lub samostanowienie (KOPALIŃSKI, 2007). Autonomia oznacza prawo do decydowania o sobie zarówno jednostki, jak i zbiorowości ludzkiej (DRABIK, 2009). Pojęcie to można rozumieć jako zdolność do niezależnego działania lub do postępowania zależnego od innych, ale zgodnego z własną wolą.

Obserwuje się brak zgodności co do definicji autonomii, zarówno na poziomie pojęć służących do jej określenia, jak i sposobów jej operacjonalizacji. Główne różnice dotyczą tego, czy autonomię postrzega się jako niezależność poczucia świadomości siebie samego od wpływów społecznych, czy też jako wynik wzajemnej relacji osoby z otaczającą społecznością. Przyjęta definicja zależy też w dużej mierze od kontekstu, do jakiego odnosimy autonomię: moralności,

relacji społecznych, tożsamości osoby, motywów działania czy też kompetencji (GROUZET i in., 2013).

Specjaliści poszczególnych dziedzin koncentrują się na różnych aspektach ludzkiej autonomii, stosując różne podejścia badawcze i procedury diagnozowania podmiotowych uwarunkowań autonomii oraz zachowań autonomicznych. W konsekwencji samo pojęcie autonomii występuje w wielu różnych znaczeniach, poszczególne znaczenia są odmiennie rozumiane, a diagnoza podmiotowych wyznaczników autonomii dokonywana jest z wykorzystaniem różnych procedur i narzędzi oraz zalecane są różne programy wspomagania rozwoju osobowości autonomicznej.

Problemy ludzkiej autonomii są podejmowane i rozwiązywane przez filozofów, prawników, medyków, pedagogów, a także przez specjalistów z zakresu psychologii klinicznej, rozwojowej, wychowawczej i społecznej (GROUZET i in., 2013; CALLO, 2006).

Cechami autonomii, które można uznać za wspólne w ujęciach różnych specjalistów, są: poczucie bycia autorem czynu, a także niezależność w wyborach wartości i celów działania, zdolność do krytycznej refleksji nad dokonanymi wyborami oraz podejmowanie działania zgodnego z przyjętymi priorytetami. W kolejnych podrozdziałach zostaną przedstawione wybrane sposoby ujmowania autonomii, wykorzystywane najczęściej w filozofii, psychologii i pedagogice, podkreślające wymienione jej właściwości. Na właściwościach tych oparto się, formułując roboczą definicję autonomii wykorzystaną w badaniach własnych, które przedstawiono w trzeciej i czwartej części niniejszej pracy.

### 1.1. Autonomia jednostki w wybranych koncepcjach filozoficznych

Sposób rozumienia autonomii, jaki można znaleźć w filozofii klasycznej, wywodzi się od Arystotelesa i św. Tomasza, który twierdził, że wola powinna być podporządkowana rozumowi. W klasycznym arystotelesowsko-tomistycznym ujęciu autonomia jest zdolnością do kontrolowania swoich działań, tak by były one zgodne z naturą ludzką, prawdą oraz dążeniem do dobra. Zdolność taka może być realizowana tylko w sytuacji konieczności wyboru między różnymi bytami wchodzącymi w zakres dobra i celami, do których można dążyć. Osiągnięcie autonomii jest możliwe dzięki nabyciu klasycznych cnót, takich jak na przykład roztropność, sprawiedliwość czy umiarkowanie (MAZUR, 2013).

Władysław Tatarkiewicz w *Historii filozofii* (1995) pokazał, że podstawą rozwiązywania przez filozofów problematyki ludzkiej autonomii był sposób rozumienia i wartościowania pojęcia wolności i wolnej woli. W ujęciu stoików życie wolne to życie cnotliwe i zgodne z naturą. Według Giordana Bruna wolność można zaliczyć do najważniejszych ludzkich cech, Gottfried Wilhelm Leibniz dostrzegał istnienie związku między wolnością a doskonałością świata, Johann

Gottlieb Fichte mianem czynu określał tylko wolne działanie, czyli takie, jakim nie kierują naciski zewnętrzne (TATARKIEWICZ, 1995).

W filozofii wyróżnia się autonomię moralną, utożsamianą z niezależnością woli lub sumienia od zewnętrznie narzuconego prawa (SZLACHTA, 2001). Definiuje się ją jako „uznawanie [...] za moralny imperatyw normy postępowania, którą podmiot przyjmuje w sposób wolny i racjonalny” (HONDERICH, 1998: 52). Immanuel Kant w dziele *Krytyka praktycznego rozumu* uznał, że wola jest wolna wówczas, gdy jest niezależna od praw przyrody, a jej jedynym punktem odniesienia i motywem dla decyzji jest wskazanie prawa moralnego. Istnienie prawa moralnego pozwala człowiekowi poznać w sobie samym istnienie wolności do postępowania zgodnie z nim lub do jego przekroczenia. Jednostka powinna postępować tak, by zasady, które nią kierują, mogły odnosić się do postępowania ogółu ludzi. Wartościowa jest tylko wola, która dąży do spełnienia zanotowanego w świadomości obowiązku (KANT, 2002).

Przedstawiciele fenomenologii za podstawową cechę świadomości uznawali inicjatywę, którą uważa się za ważny komponent autonomii (DRÜE, 1995). Roman Ingarden w *Książeczce o człowieku* odnosi się do czynu świadomego i wolnego, czyli takiego, który wielu obecnych autorów określiłoby terminem autonomiczny. Autor stwierdza, że decyzja lub czyn osoby mogą być uznane za jej własne, gdy inicjatywa ich podjęcia, początek, kontrola przebiegu i podtrzymanie pochodzą z jej „centrum” (INGARDEN, 2009: 85). Działania własne osoby charakteryzują się niezależnością od otaczających ją czynników zewnętrznych przy jednoczesnym uwzględnianiu ich istnienia i otwartości na ich działanie. Takie wolne i świadome czyny umożliwiają osobie zachowanie poczucia jedności i integralności mimo wpływającego czasu. Ingarden uważa, że działania osoby, jeśli można je uznać za jej własne, wiążą się z odpowiedzialnością, gdyż towarzyszy im świadomość wartości motywujących do ich podjęcia. Najwyższy stopień wolności człowiek osiąga, gdy w dobrowolnie podjętych działaniach urzeczywistnia wartości prawdy, dobra i piękna (INGARDEN, 1985).

Współczesne koncepcje filozoficzne pojmują autonomię jako kierowanie własnym postępowaniem i podkreślają, że znaczeniowo jest ona bliska pojęciom wolnej woli, wolnego wyboru i wolnego działania (MELE, 2001). Wolę uważa się za „zbiór funkcji samoregulacyjnych, które umożliwiają podmiotom realizowanie wybranych przez nich zamiarów w sposób przystosowawczy, w oparciu o spodziewane przyszłe wyniki i dążenie do realizacji celów długoterminowych w obliczu konfliktów, pokus oraz czynników rozpraszających” (WALTER, 2011: 523). W większości teorii jako składowe wolnej woli wymieniane są: wolność, czyli możliwość podjęcia innego działania, zrozumiałość – oznaczająca, że można podać racjonalne powody działania lub znaleźć motywy nim kierujące, a także autorstwo – postulujące, że działanie pochodzi z autentycznego „ja” osoby (WALTER, 2011). G. WATSON (1987) uważa, że autonomia, obok dostępu do alternatywnych możliwości działania, jest składową wolności.

Autonomia rozumiana jako rządzenie samym sobą ma wiele znaczeń i traktowana jest jako zdolność lub rzeczywisty stan, a także możliwość posiadania praw lub ich faktyczne posiadanie, bądź też jako cecha charakteru o znaczącej wartości (MELE, 2001). Autonomia nie ogranicza się do wolnej woli, lecz jest kompetencją odkrywania i definiowania samego siebie, kierowania sobą oraz wiedzą o sobie samym, nabywaną w wyniku funkcjonowania w społeczeństwie. Wskaźnikiem autonomii jest posiadanie koncepcji tego, jakie życie chce się prowadzić: wyobrażenia celów, zainteresowań, tego, jakim chce się być człowiekiem, relacji z innymi osobami, a także życie w harmonii z tą koncepcją (ATKINS, 2006).

Podstawą do uogólnień wyjaśniających autonomiczne zachowanie było gromadzenie informacji przedstawiających motywy działania i sposoby wyznaczania celów zachowania. Laura Ekstrom w sformułowanej teorii spójności założyła, że autonomiczne działanie to takie, które „bez zniekształceń wzbudzone jest przez preferencję uformowaną i utrzymaną bez wpływu czynnika wywierającego przymus” (EKSTROM, 2011: 372). Zakres autonomiczności czynu zależy od tego, na ile preferencję, będącą główną jego motywacją, można uważać za charakterystyczną dla rzeczywistego „ja” działającej osoby oraz od tego, na ile preferencja ta jest spójna z innymi przekonaniem oraz preferencjami jednostki (EKSTROM, 2011).

Współcześni filozofowie wskazują na składowe autonomii. Lawrence HAWORTH (1986) wyróżnia autonomię minimalną oraz normalną. Za składowe autonomii minimalnej uważa on kompetencję, zdolność do niezależnego od innych podejmowania decyzji o rozpoczęciu i podtrzymaniu działania oraz samokontrolę, rozumianą jako panowanie nad własnymi pragnieniami i impulsami. Osiągnięcie autonomii normalnej ma miejsce wtedy, gdy osoba posiadająca autonomię minimalną zaczyna przejawiać zdolność do krytycznej refleksji i oceny wartości, zasady, cele oraz pragnienia, którymi się kieruje, a także potrafi postępować zgodnie z wynikiem takiej refleksji. Za bardzo ważną cechę autonomicznej osoby L. HAWORTH (1986) uważa również zdolność wykorzystania doświadczeń w uczeniu się. Gerald DWORKIN (1988) jako najważniejsze wyróżniki osoby autonomicznej wymienia niezależność od innych w podejmowaniu decyzji, zdolność do udzielenia odpowiedzi na zadane sobie pytanie: „czy utożsamiam się z powodami, dla których działam?” oraz umiejętność zmieniania motywów i preferencji kierujących działaniem, jeżeli się tego chce. Alfred MELE (2001) wymienia cztery następujące warunki, od których spełnienia zależy włączenie osoby do grupy jednostek autonomicznych:

- brak stanów motywacyjnych wymuszonych przez inne osoby,
- posiadanie systemu wartości i przekonań,
- zdolność do refleksji nad własnym życiem w oparciu o zinternalizowany system wartości,
- samokontrola, czyli zdolność działania zgodnie z własnym osądem o tym, jakie działanie będzie najlepsze mimo motywacji do postępowania w inny sposób.

Zaliczenie jednostki do osób autonomicznych dokonuje się po stwierdzeniu spełnienia wszystkich wymienionych czterech warunków.

Większość autorów zgadza się, że autonomia jest „cechą osób, oraz cechą, którą warto posiadać” (DWORKIN, 1988: 6). Dzięki autonomii człowiek „definiuje swoją naturę, nadaje znaczenie i spójność swemu życiu oraz bierze odpowiedzialność za to, jaką jest osobą” (DWORKIN, 1988: 20). Autonomia uznawana jest za stan idealny z moralnego, społecznego oraz politycznego punktu widzenia (DWORKIN, 1988).

Jak wynika z przedstawionego przeglądu, większość przedstawionych filozoficznych koncepcji autonomii podkreśla takie warunki autonomicznego działania jak inicjatywa i poczucie sprawstwa (INGARDEN, EKSTROM, 2011) oraz niezależność w wyborze celów, refleksyjność i samokontrolę działania w odniesieniu do przyjętych wartości (HAWORTH, 1986; DWORKIN, 1988).

## 1.2. Psychologiczne koncepcje autonomii jednostki

We wczesnych ujęciach psychologicznych ludzką autonomię przedstawiono jako przejaw odwagi oraz zdolność wyboru i oceny własnych działań. Takie stanowisko można znaleźć w pismach Carla Gustava Junga, opisujących autonomię, obok konieczności i przeznaczenia, jako jeden z ważniejszych czynników wpływających na rozwój ludzkiej osobowości. Autor ten stwierdził, że „osobowość to najwyższe urzeczywistnienie przyrodzonej indywiduum ludzkiemu specyfiki [...] to akt najwyższej odwagi, absolutnej afirmacji bytu indywidualnego, najlepszego przystosowania się do tego, co powszechnie dane, i to przy możliwie jak największej wolności własnej decyzji” (JUNG, 2009: 189). Jung zauważył, że „nigdy nie dojdzie do rozwoju osobowości, jeżeli człowiek świadomy na podstawie świadomej decyzji moralnej nie wybierze sobie własnej drogi” (JUNG, 2009: 191). Autor ten zwraca uwagę na potrzebę wychowania młodego człowieka, zwłaszcza przez szkołę, do samodzielności, odpowiedzialności i świadomości własnych celów i pragnień.

W pierwszej połowie XX wieku wielu psychologów, zwłaszcza klinicznych, związanych z psychoanalizą, utożsamiało autonomię z indywidualizmem i niezależnością myślenia, a także z postawą antyspołeczną (BEKKER, 1993). Henry Murray w stworzonym systemie klasyfikacyjnym przyjął istnienie związku między potrzebą władzy a postawą autonomii. Postawę autonomiczną autor ten zdefiniował jako „opieranie się wpływowi lub przymusowi, sprzeciwianie się władzy lub poszukiwanie wolności na nowym miejscu, dążenie do niezależności” (MURRAY, 1938: 82). Autonomia w tym ujęciu wiąże się z „ucieczką od ograniczeń” (MURRAY, 1938: 151). Jako pragnienia związane z postawą autonomiczną i jej rezultaty wymieniane są między innymi: brak przywiązania i niekonwencjonalność oraz kierowanie się impulsami w działaniu, a nawet brak odpowiedzialności.

Przedstawiciele behawioryzmu odrzucali badanie świadomości i zastosowanie metody introspekcyjnej służącej do gromadzenia informacji o subiektywnych przeżyciach. Skupiali się wyłącznie na tym, co obserwowalne, negując możliwość naukowego poznania tego, co znajduje się między mierzalnym bodźcem a wymierną reakcją (TOMASZEWSKI, 1998). Burrhus Skinner, przedstawiciel behawioryzmu, uważał, że koncepcje człowieka autonomicznego służą jedynie do tego, by wyjaśnić to, czego nie potrafimy wytłumaczyć wpływami środowiska zewnętrznego. Autor ten w książce *Poza wolnością i godnością* stwierdził, że naukową analizę zachowania można przeprowadzić bez odkrywania i opisywania osobowości, stanów umysłu, cech charakteru, planów, celów i cech człowieka autonomicznego (SKINNER, 1971).

W latach 60. XX wieku zaczęto autonomię rozpatrywać w kontekście szerszym niż tylko w powiązaniu z wolną wolą, niezależnością i dystansowaniem się od innych osób. Abraham MASŁOW (2009) za cechę osoby psychologicznie autonomicznej uważał brak zależności od aprobaty innych, szczególnie w formułowaniu i wyrażaniu własnych preferencji i opinii. Zdaniem Masłowa przedstawione właściwości autonomii są oznaką zdrowia psychicznego jednostki. Jednocześnie w swoich badaniach autor ten stwierdził, że samodzielne podejmowanie decyzji i działanie zgodnie z nimi, branie odpowiedzialności za swoje życie oraz kierowanie się chęcią rozwijania się i wzrastania są czynnościami często obserwowanymi u osób samorealizujących się. Wymienione zachowania uznawane są obecnie za wyznaczniki autonomii (MASŁOW, 2009).

Albert BANDURA (2007) w teorii społecznego uczenia się mocno zaakcentował konieczność uwzględnienia samoregulacji w opisie i wyjaśnianiu ludzkiego zachowania. Zwrócił uwagę na możliwość kontrolowania przez jednostki ludzkie sfery myśli, uczuć i działań. W ujęciu Bandury samoregulacja była rozumiana jako skutek „reagowania na samego siebie” (BANDURA, 2007: 129), dzięki któremu człowiek wzbudza w sobie motywację do działania. W społecznej teorii uczenia się nawiązującej do samoregulacji i automotywacji przyznaje się bardzo ważną rolę standardom uznawanym przez jednostkę. Standardy te uważa się za podstawę oceny własnego zachowania i późniejszego samonagradzania lub samokarania i zmiany zachowania. Podkreślono też, że człowiek nie jest zdezeterminowany całkowicie przez wpływy zewnętrznego środowiska, ale sam jest w stanie zmieniać swoje środowisko tak, by oddziaływało na niego w sposób sprzyjający osiągnięciu celów, które sobie postawił.

W tworzeniu koncepcji autonomii wykorzystano rozwiązania zaproponowane w organizmalnej teorii rozwoju opracowanej przez Jeana Piageta. Koncepcja ta zakłada, że proces rozwoju człowieka obejmuje tworzenie schematów i reprezentacji poznawczych świata i samego siebie w taki sposób, by osiągnąć większą integrację i harmonię dotyczącą nowych bodźców, obrazu siebie i relacji z innymi (DECI, RYAN, 2013). W tym ujęciu za autonomiczne uznaje się działanie wiążące się z powstrzymaniem się od reakcji na dominujący impuls i dostosowanie



zamierzonych czynności do zinternalizowanego systemu wartości (SOKOL i in., 2013). Warunkiem uznania działania moralnego za autonomiczne jest wolna decyzja jednostki dotycząca oddania pierwszeństwa impulsowi moralnemu nad niemoralnym (KRETTENAUER, 2013).

Do koncepcji organizmalnych nawiązuje teoria samookreślenia, sformułowana przez E. Deciego oraz R. Ryana. Zgodnie z tą teorią człowiek jest „aktywnym organizmem, integrującym własne doświadczenia, mającym możliwość podejmowania działań inicjowanych spójnym poczuciem własnego ja” (RYAN, DECI, 2002: 3). Autonomia jest, obok kompetencji i związków z innymi ludźmi, jedną z trzech podstawowych ludzkich potrzeb (RYAN, DECI, 2006). W ramach teorii samookreślenia autonomia to „postrzeganie siebie jako początek lub źródło własnego zachowania (...), dotyczy działania wynikającego z zainteresowania lub zintegrowanych wartości” (RYAN, DECI, 2002: 8). Zgodnie z teorią samookreślenia ludzie mają wrodzoną skłonność do dwojakiego rodzaju integracji. Pierwszy rodzaj wiąże się z autonomią, obejmującą samoregulację oraz przekształcanie różnych aspektów swojej psychiki, tak by wytworzyć spójne poczucie własnego „ja”. Drugi rodzaj integracji to skłonność do nawiązywania więzi z innymi ludźmi. Edward DECI i Richard RYAN (2002) przedstawili etapy uwewnętrzniania wartości kierujących ludzkim zachowaniem i ułożyli je w formie kontinuum. Na jednym z jego krańców występuje brak regulacji zachowania, a co za tym idzie – brak motywacji do działania i samookreślenia. Środek kontinuum zajmują następujące cztery rodzaje regulacji zachowań związane z motywacją zewnętrzną:

- regulacja zewnętrzna – osoba działa, żeby sprostać wymaganiu pochodzącemu z zewnątrz,
- regulacja introjekcyjna – działanie jest wykonywane, by uniknąć poczucia winy lub podwyższyć poczucie własnej wartości,
- regulacja identyfikacyjna – jednostka działa, gdyż uważa, że to co robi jest ważne,
- regulacja zintegrowana – wiąże się z działaniem, które ma na celu realizację tego, co osoba uznaje za wartość.

Na drugim krańcu kontinuum internalizacji wartości kierujących zachowaniem jest regulacja wewnętrzna, wiążąca się z motywacją wewnętrzną. Oznacza to, że zachowanie wynika z zainteresowania i satysfakcji z samego działania. Takie zachowanie wiąże się z pełnym samookreśleniem (RYAN, DECI, 2002). O autonomii człowieka nie świadczy niezależność przyczyn jego zachowania od czynników zewnętrznych, ale „zdolność do refleksyjnego zaakceptowania lub odrzucenia działań, do których osoba czuje się zachęcana” (RYAN, DECI, 2006: 1574). Motywacja wewnętrzna i autonomiczna samoregulacja jednostki są podtrzymywane oddziaływaniem środowiska, które zaspokaja podstawowe potrzeby jednostki (DECI, RYAN, 2013).

Na podstawie różnic indywidualnych w sposobach reagowania na zdarzenia umożliwiające inicjowanie i regulowanie zachowania (DECI, RYAN, 1985) czy też



w strategiach wykorzystywanych do regulacji zachowania (RYAN, DECI, 2006) E. DECI i R. RYAN (1985) wyróżnili konstrukt orientacji przyczynowych oraz trzy rodzaje takich orientacji: autonomiczną, kontrolną oraz bezosobową.

Osoba o wysokiej orientacji autonomicznej opisywana jest jako jednostka mająca poczucie możliwości wyboru, dostrzegająca w zdarzeniach okazję do podejmowania samodzielnych decyzji oraz kierująca się w podejmowanych wyborach własnymi zainteresowaniami i celami. Osoby o wysokiej orientacji kontrolnej są charakteryzowane jako mające tendencję do wyszukiwania w zdarzeniach elementów kontrolujących, takich jak na przykład termin wykonania zadania, możliwe do uzyskania nagrody czy nadzór innych osób, oraz do kierowania się w swoim zachowaniu tymi kontrolującymi elementami. Jednostki o wysokiej orientacji bezosobowej opisywane są jako przekonane, że zdarzeniami kierują siły, których nie mogą kontrolować. Jak stwierdzają E. DECI i R. RYAN (1985), są to osoby doświadczające:

- swojej niekompetencji,
- zbyt dużego poziomu trudności zadania,
- poczucia braku możliwości wpływania na bieg zdarzeń.

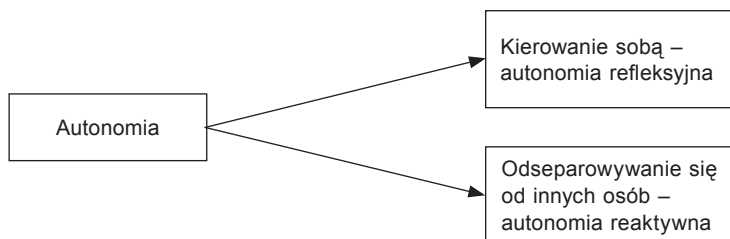
E. DECI i R. RYAN (1985) uważają, że do zachowania charakteryzującego się najwyższym poziomem samookreślenia prowadzi wysoki poziom orientacji autonomicznej. Wysoki poziom orientacji kontrolnej jest związany z niskim poziomem samookreślenia w zachowaniu, natomiast wysoki poziom orientacji bezosobowej generuje zachowania będące zaprzeczeniem samookreślenia.

W ramach prac weryfikujących koncepcje samookreślenia realizowanych przez Nettę WEINSTEIN i współpracowników (2012) podjęto próbę określenia składowych autonomii. W przeprowadzonych badaniach uczestniczyło 1005 osób z 16 krajów Ameryki Północnej, Europy i Azji. Dane zebrano za pomocą kwestionariusza, który określono jako „wskaźnik autonomicznego funkcjonowania”. W wyniku przeprowadzonej konfirmacyjnej analizy czynnikowej wyodrębniono trzy następujące składowe nastawienia autonomicznego:

- poczucie, że jest się autorem własnych działań,
- dokonywanie refleksji nad zdarzeniami zewnętrznymi i wewnętrznymi odczuciami,
- odporność na presję wywieraną przez czynniki zewnętrzne i wewnętrzne.

Przedstawione teoretyczne koncepcje autonomii zostały poddane szczegółowej analizie w trzech niezależnie przeprowadzonych badaniach. Pierwszą analizę przeprowadzili Richard Koestner i Gaëtan Losier, drugą Beverly Hmel i Aaron Pincus, natomiast autorem trzeciej był Marc Noom. Richard KOESTNER oraz Gaëtan LOSIER (1996) stwierdzili istnienie dwóch różnych stanowisk stosowanych w opisie autonomii. Specyfiką pierwszego stanowiska, zainspirowanego teorią potrzeb H. Murraya, jest utożsamianie autonomii z tendencją do uwalniania się spod zależności od innych. Tak rozumianą autonomię nazwano **reaktywną**. Treść drugiego stanowiska pozostaje w zgodzie z koncepcją E. Deciego oraz R. Ryana

(1985) – opisuje autonomię jako zdolność jednostki do refleksyjnego dokonywania wyborów uwzględniających jej własne cele i wartości. Tak pojmowanej autonomii nadano miano autonomii **refleksyjnej**. Sposoby ujęcia autonomii wyróżnione przez R. KOESTNERA oraz G. LOSIERA (1996) przedstawiono na rysunku 1.



**Rys. 1.** Wymiary autonomii wyróżnione przez R. KOESTNERA i G. LOSIERA (1996)

Źródło: opracowanie własne.

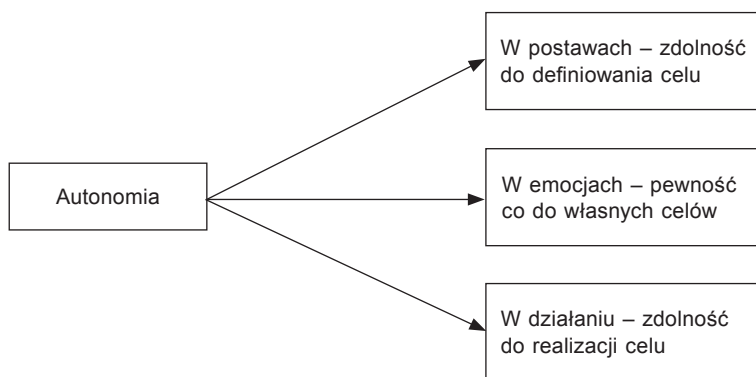
B. HMEL i A. PINCUS (2002) poza przeglądem stanowisk stosowanych w konceptualizacji pojęcia autonomii zajęli się również założeniami stosowanymi w konstruowaniu narzędzi do jej pomiaru. Wyniki dokonanego przeglądu pokazały, że autonomia jest ujmowana jako:

- tendencja do oddzielania się od innych osób – ten sposób definiowania jest kontynuacją koncepcji H. Murraya,
- kierowanie samym sobą – to ujęcie występuje w teorii E. DECIEGO i R. RYANA (1985),
- cecha związana z podatnością na depresję – jest to stanowisko wywodzące się od R. Becka (CLARK, BECK, 1991).

Dwa pierwsze stanowiska – opisujące autonomię jako tendencję do oddzielania się oraz kierowanie sobą – są zgodne z podziałem wyróżniającym autonomię reaktywną i refleksyjną. W dalszych badaniach B. HMEL i A. PINCUS (2002) poddali analizie czynnikowej wyniki 15 skal mierzących autonomię. Spośród trzech zidentyfikowanych czynników dwa odnosiły się do różnych sposobów ujmowania autonomii. Czynnikami tymi były rządzenie samym sobą oraz tendencja do odseparowywania się od innych osób. Czynniki te następnie metodą wektorową rzutowano na wymiary dominacja – poddanie oraz wrogość – przyjazność tworzone przez przymiotniki Skal Przymiotników Relacji Międzyosobowych (The Interpersonal Adjective Scales) (WIGGINS i in., 1988). Czynnik ujmujący autonomię jako rządzenie samym sobą okazał się istotnie i dodatnio skorelowany z wymiarami dominacji i przyjazności. W przypadku czynnika drugiego, na którym obserwowano wysokie ładunki skal mierzących autonomię jako odseparowywanie się od innych osób, zarejestrowano istotny dodatni związek z dominacją oraz wrogością.

M. NOOM (1999a) na podstawie przeglądu literatury psychologicznej wyróżnił trzy następujące sposoby ujmowania autonomii: perspektywę psychody-

namiczną, poznawczą oraz eklektyczną. Perspektywa psychodynamiczna jest stanowiskiem skoncentrowanym na ujmowaniu zmian relacji dziecka z jego rodzicami. Perspektywa poznawcza wyjaśnia podejmowanie decyzji oraz dokonywanie przez osobę wyborów dotyczących własnych wartości, celów oraz postaw wobec odczuwanych pragnień. Perspektywa eklektyczna łączy w charakterystyce i opisie autonomii zarówno zewnętrzne zachowanie, jak i procesy poznawcze i emocjonalne. M. NOOM (1999a) w wyniku poszukiwania wspólnych wymiarów dla psychodynamicznych, poznawczych oraz eklektycznych ujęć autonomii opracował model autonomii osoby dorastającej, w którym wyróżnił autonomię w postawach, emocjach oraz zachowaniu. Wymiar autonomii uwzględniający element poznawczy został określony jako autonomia postaw i uznany za „zdolność do wyszczególnienia kilku możliwości, podjęcia decyzji i zdefiniowania celu” (NOOM, 1999a: 15). Element afektywny został uwzględniony poprzez wyróżnienie autonomii emocjonalnej rozumianej jako „zdolność do odczuwania pewności co do własnych celów przy zachowaniu szacunku dla celów innych osób” (NOOM, 1999a: 15) i utożsamianej z niezależnością od rodziców i rówieśników w definiowaniu celów (NOOM, 1999c). Komponent regulacji zachowania wzięto pod uwagę, wyodrębniając jako trzeci wymiar autonomii autonomię funkcjonalną zdefiniowaną jako „zdolność do rozwinięcia strategii, aby uzyskać cel” (NOOM, 1999a: 18). Komponenty autonomii wyróżnione w modelu przez M. NOOMA (1999a) zestawiono na rysunku 2.



**Rys. 2.** Komponenty autonomii według modelu M. NOOMA (1999a)

Źródło: opracowanie własne.

Psychologowie wyjaśniający zachowanie za pomocą mechanizmów biologicznych szukają podstaw ludzkiego funkcjonowania w czynnościach struktur mózgowia. Uważa się, że autonomia i samoregulacja kształtują oraz przejawiają się w działaniach dzięki wzajemnemu oddziaływaniu grzbietowej kory limbicznej odpowiedzialnej za generowanie impulsu do wykonania czynności oraz brzusznej kory limbicznej umożliwiającej kontrolę i modyfikację przebiegu dzia-

łania poprzez generowanie impulsów powstrzymujących wykonanie czynności (WATERS, TUCKER, 2013).

W przedstawionych psychologicznych ujęciach autonomii podkreśla się jako jej cechy charakterystyczne oddzielanie się od innych (MURRAY, 1938) bądź rządzienie sobą dzięki samoregulacji opartej na przyjętych celach (BANDURA 2007). Koncepcje humanistyczne (MASŁOW, 2009) oraz rozpatrujące autonomię jako możliwy poziom samookreślenia (RYAN, DECI, 2002) oprócz komponentu autonomii, jakim jest kierowanie własnym życiem, bardzo mocno podkreślają jako kryterium definiowania autonomii poczucie osoby, że jest autorem własnych czynów.

### **1.3. Koncepcje autonomii jednostki w pedagogice**

Autonomia osoby jest uważana za jeden z ważniejszych celów wychowania. Waga wdrażania młodych ludzi do samodzielności była podkreślana w formułowaniu celów działalności wychowawczej. Na autonomię osoby uczącej się zwracali uwagę pedagodzy z nurtu Nowego Wychowania oraz tworzący teorie wychowania oparte na psychologii humanistycznej. Zagadnienia autonomii osób uczących się są omawiane szczególnie w takich subdyscyplinach pedagogiki jak dydaktyka i edukacja dorosłych.

#### **1.3.1. Autonomia jako cel wychowania i kształcenia**

Podstawą tworzonych w pedagogice systemów wychowawczych jest filozofia. Głównym celem edukacji, pozostającym w zgodzie z postulatami filozofów, jest kształtowanie osób moralnie odpowiedzialnych za swoje czyny. Jednym z warunków takiej odpowiedzialności jest autonomia. W związku z tym bardzo ważnym zadaniem wychowawców jest kształtowanie jednostek krytycznie myślących, czyli zdolnych do oceny wartości, pragnień i przekonań zgodnie z przyjętymi przez siebie standardami oraz zdolnych do autonomicznego działania (CUYPERS, HAJI, 2006). Jak zauważa F. Kuhn, „Tylko człowiek [...] autonomiczny [...] może postępować w pełni odpowiedzialnie i w duchu współodpowiedzialności, być [...] podmiotem o wysokich kompetencjach społecznych” (KUHN, 2008: 83). Rolą wychowania jest zarówno wdrożenie jednostki w życie społeczne, jak i uodpornienie wychowanków na wpływy ograniczające krytyczne myślenie. Wśród głównych celów wychowania wyróżnia się udzielanie wsparcia w osiągnięciu dojrzałości, która wiąże się z takimi kompetencjami jak zdolność do samodzielnego myślenia i działania oraz wydawania sądów, a także ze świadomością własnego systemu wartości oraz odpowiedzialnością za własne postępowanie (BERNER, 2006). Wychowanie w szerokim ujęciu jest rozumiane jako zewnętrz-

ne wzywanie do samodzielności, którego koniec wyznacza moment, w którym wychowanek sam dąży do niezależności i rozwoju. Praktyka pedagogiczna nie ma jednego początku ani końca. Potrzebna jest jednostce w różnych etapach życia i sytuacjach, zawsze wtedy gdy wymaga ona wsparcia z zewnątrz w realizacji swojego powołania (BERNER, 2006).

Do głównych kategorii pedagogicznych zalicza się podmiotowość, samorealizację oraz uczenie się (GÓRNIOWICZ, 1997; HEJNICKA-BEZWIŃSKA, 2008). Kategorię podmiotowości rozumie się jako świadomość własnej odrębności i zdolności do inicjowania kontaktu z drugą osobą oraz wpływania na bieg zdarzeń przez działanie, które uważa się za autentyczne, pochodzące z własnego wnętrza i niosące często znamiona twórczości. Samorealizację ujmuję się jako czynienie dobra przez przekształcanie własnych talentów w czyny lub różnorodne wytwory oraz jako zdolność do niepoddawania się wpływom otoczenia w realizacji własnych celów. Za cechę samorealizacji uważa się to, że prowadzi do poczucia szczęścia. W pedagogice kategorii podmiotowości oraz samorealizacji odzwierciedlane są w nurtach podkreślających prowadzenie ucznia do samowychowania, czyli samodzielnego wyboru priorytetów i wartości oraz kształtowania własnych postaw wobec świata, oraz wskazujących na konieczność uwzględnienia potrzeb, możliwości i zainteresowań ucznia w procesie nauczania (GÓRNIOWICZ, 1997). Teresa HEJNICKA-BEZWIŃSKA (2008) uważa uczenie się za centralną kategorię pedagogiczną i zwraca uwagę na charakterystyczne dla obecnych czasów przeniesienie zainteresowania debaty edukacyjnej z nauczania na proces uczenia się.

Antoni Bolesław DOBROWOLSKI (1960) jako główny cel wychowania moralnego wskazał osiągnięcie przez podopiecznego „panowania nad sobą – rozporządzania sobą” (DOBROWOLSKI, 1960: 104), a za dwa najpoważniejsze wykroczenia przyczynienie się do zmarnowania własnych lub cudzych możliwości oraz oszukiwanie siebie. Zdaniem tego autora w wychowaniu i nauczaniu powinno się dążyć do tego, by samodzielność wychowanka była jak największa. Samodzielne uczenie się należy uznać za kardynalny postulat pedagogiczny. Poziom samodzielności wychowanków powinien się zwiększać wraz z ich wiekiem i nabywanym doświadczeniem, a nabywanie przez nich wiedzy powinno być możliwie najbardziej aktywne. Udzielenie pomocy wychowankowi powinno mieć miejsce tylko wtedy, gdy nie potrafi on poradzić sobie ze stojącym przed nim wyzwaniem. Gdy młody człowiek działa samodzielnie, możliwe jest poznanie jego braków i zaradzenie im, a także zidentyfikowanie jego uzdolnień.

A.B. DOBROWOLSKI (1960) postuluje, żeby nauczanie dotyczyło tego, jak myśleć. Powinno obejmować stwarzanie uczniom możliwości samodzielnego ćwiczenia operacji myślowych, na przykład klasyfikowania, w różnorodnych kontekstach. Nauczanie powinno opierać się na samodzielnym działaniu i aktywności uczniów, wykorzystaniu materiałów źródłowych oraz uwzględniać możliwości uczniów oraz ich zainteresowania. Uczenie się powinno dotyczyć głównie umiejętności. Nabywanie kompetencji powinno być oparte na samodzielnym stawia-

niu pytań przez ucznia i poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania, jego działaniu, przeżywaniu i pełnej koncentracji na wykonywanym zadaniu.

Koncepcja uczenia się przez rozwiązywanie problemów, przeżywanie i działanie znalazła centralne miejsce w teorii wielostronnego kształcenia, której twórcą jest W. OKOŃ (1999). Teoria ta wychodzi z założenia, że za główny cel wychowania powszechnie uważa się wszechstronny rozwój osobowości wychowanka. Postuluje ona, że taki harmonijny rozwój może być osiągnięty tylko dzięki stosowaniu i zintegrowaniu ze sobą czterech dróg nabywania wiedzy i umiejętności uważanych zarówno za metody uczenia się, jak i kształcenia, jakimi są uczenie się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie oraz działanie (Okoń, 1965, 1979, 1987).

Uczenie się przez przyswajanie polega na nabywaniu informacji i ich zapamiętywaniu. Prowadzi ono do nagromadzenia wiadomości, ale też do zdobycia umiejętności samodzielnej kontroli opanowywania wiedzy na przykład przez stosowanie strategii pamięciowych i dobór materiałów źródłowych. Uczenie się przez odkrywanie wiąże się z rozwiązywaniem problemu: jego sformułowaniem, postawieniem hipotez oraz wyborem dróg ich weryfikacji. Wymaga ono samodzielnego dochodzenia do wiedzy i pobudza do samokształcenia. Uczenie się przez przeżywanie zachodzi w wyniku doświadczania emocji powstałych podczas kontaktu ze sztuką i działaniami człowieka. Prowadzi ono do poznania, aktywizacji uczuć wyższych, opanowania umiejętności wartościowania dzieł sztuki czy obserwowanych sposobów postępowania. Uczenie się przez działanie umożliwia nabywanie umiejętności, wymaga łączenia teorii z praktyką oraz prowadzi do nabycia szacunku do pracy. Pobudza ono do samodzielnego rozwiązywania problemów praktycznych. Opisane drogi opanowywania wiedzy i umiejętności przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie oraz działanie prowadzą do aktywności, samodzielności oraz stymulują twórczość (Okoń, 1979, 1987).

Zgodnie z teorią zaproponowaną przez W. OKONIA (1999), aby stymulować wielostronny rozwój człowieka, środowisko szkolne powinno oddziaływać nie tylko na sferę poznawczą ucznia, ale także na jego świat wartości i praktyczne działania. Za pożądany efekt takiego nauczycielskiego oddziaływania uważa przejście ucznia od zapoznawania się z wiedzą, wartościami i praktycznymi rozwiązaniami proponowanymi przez nauczycieli do samodzielności w zdobywaniu wiedzy, uznawaniu wybranych wartości za swoje własne oraz poszukiwaniu rozwiązań problemów technicznych i wytwórczych.

Autonomia ucznia jako cel wychowania wymieniana była w wielu koncepcjach i teoriach wychowania i kształcenia, takich jak na przykład nurt Nowego Wychowania oraz teorie korzystające z ujęcia rozwoju człowieka i jego celu, które przyjęła psychologia humanistyczna.



### 1.3.2. Nurt Nowego Wychowania i szkoły alternatywne

Zagadnienie indywidualności i samodzielności wychowanka bardzo wyraźnie zostało podkreślone przez Ellen Key, Johna Deweya, Owidiusza Decroly'ego i Adolphe'a Ferrière'a, przedstawicieli nurtu Nowego Wychowania. Koncepcja Nowego Wychowania została opracowana z wykorzystaniem naturalizmu głoszzonego przez Jeana-Jacques'a Rousseau, koncepcji pedagogiki społecznej Emila Durkheima, pedagogiki kultury, której przedstawicielem był Wilhelm Dilthey, oraz progresywistycznych poglądów J. Deweya. Nowe Wychowanie opierało się na psychologii eksperymentalnej oraz psychologii różnic indywidualnych. Pedagodzy tego nurtu podkreślali konieczność respektowania w procesie kształcenia indywidualnego tempa rozwoju ucznia, jego potrzeb, predyspozycji i zainteresowań oraz rozbudzania jego samodzielności i twórczości. Uważali, że kształcenie powinno być tożsame z życiem, to znaczy skoncentrowane na bieżących zainteresowaniach uczniów i ważnych dla nich problemach wymagających rozwiązania. Nowe Wychowanie postulowało funkcjonowanie społeczności uczniowskich na zasadach samorządności. Na podstawie zasad działalności edukacyjnej określonych przez Ligę Nowego Wychowania funkcjonowały szkoły eksperymentalne, wdrażające takie koncepcje nauczania jak opracowany przez Helen Parkhurst plan daltoński, metoda projektów autorstwa Williama Hearda Kilpatricka czy ośrodki zainteresowań, których pomysłodawcą był Owidiusz Decroly. Do nurtu tego należały także szkoły i przedszkola pracujące według postulatów Marii Montessori oraz szkoły pracy, których inicjatorem był Georg Kerschensteiner (SZTOBRYN, 2004; BARTNICKA, SZYBIAK, 2001).

Szkoły eksperymentalne stały się podstawą dla funkcjonowania innych szkół alternatywnych – placówek oferujących kształcenie inne w stosunku do zinstytucjonalizowanej, formalnej edukacji i opierających się na zasadach dobrowolności. Różnice między alternatywną a standardową edukacją mogą dotyczyć programu nauczania, stosowanych metod i środków dydaktycznych, sposobu oceniania czy współdziałania z rodzicami uczniów. Szkoły takie wyróżniają się stosowaniem innowacji oraz eksperymentalnych metod kształcenia (ŚLIWERSKI, 2000a). Tworzenie takich placówek opiera się na założeniu, że uczenie się musi rozpoczynać się od inicjatywy dziecka i prowadzić je do nabycia zdolności do samokontroli. Trzeba więc dać osobie, która chce nabywać wiedzę i umiejętności, możliwość, by robiła to na miarę kompetencji, jakie w danym momencie posiada (KUHN, 2008). Za szkoły alternatywne uważa się placówki, które odwołują się do ciekawości uczniów i zakładają kształtowanie ich odpowiedzialności, samodzielności i twórczości. Szkoły takie dbają o stworzenie klimatu uczenia się, którego właściwościami są brak przymusu i uwzględnianie potrzeb ucznia. W placówkach tych o priorytetach działania oraz kształcie zajęć dydaktycznych wspólnie decydują nauczyciele, rodzice uczniów oraz sami uczący się. Uczniom daje się możliwość decydowania lub współdecydowania o środkach oraz treś-

ciach nauczania. W szkołach tych nie obowiązuje sztywny podział na klasy. Często wykorzystywana jest możliwość uczestniczenia ucznia w zajęciach indywidualnych z nauczycielem (RAMSEGER, 2008).

Koncentracja na kształtowaniu samodzielności wychowanków, uznawana za ważną w nurcie Nowego Wychowania, została przyjęta za podstawę tworzenia nowych koncepcji wychowania.

### 1.3.3. Teorie wychowania a autonomia

Nurty pedagogiki tworzone po Nowym Wychowaniu nawiązywały do autonomii dziecka i psychologii humanistycznej. Należą do nich między innymi pedagogika niedyrektywna Carla Rogersa, pedagogika nieautorytarna Thomasa Gordona, pedagogika antyautorytarna, której przedstawicielami są Alexander Neil oraz Theodor Adorno, a także pedagogika radykalnego humanizmu Ericha Fromma. Dążenie do wolności jednostki podkreśla pedagogika emancypacyjna Paula Freire. Wolność, różnorodność i indywidualność są także podstawowymi założeniami współczesnej pedagogiki postmodernizmu. Nurty te zostały szczegółowo opisane w pracy Bogusława ŚLIWERSKIEGO (2003).

Celem pedagogiki niedyrektywnej, której zasady opracował Carl Rogers, jest wspomaganie wychowanka w uzyskaniu zdolności do kierowania samym sobą. W procesie wychowania dorosły nie odgrywa roli osoby kierującej. Jego zadaniem jest reagowanie na pytania i zainteresowania dziecka tak, by wspomóc naturalnie przebiegający proces rozwoju. T. Gordon, twórca pedagogiki nieautorytarnej, za cel edukacji uznał uzyskanie przez wychowanka autonomii oraz realizację posiadanego przezeń potencjału. Podkreślił on konieczność takich relacji wychowawczych, w których nie ma strony pokonanej, a zarówno dorosły, jak i dziecko ma poczucie bycia zwycięzcą. Prawo wychowanka do samorealizacji, swobodnego wyrażania siebie oraz podejmowania zobowiązań związanych z uczeniem się zgodnie z predyspozycjami i zainteresowaniami podkreślił twórca szkoły Summerhill i przedstawiciel pedagogiki antyautorytarnej A. Neil. Jego zdaniem celem edukacji jest wychowanie osoby szczęśliwej i wolnej, żyjącej w zgodzie z innymi ludźmi. Dla T. Adorno, kolejnego przedstawiciela pedagogiki antyautorytarnej, celem wychowania jest wdrożenie do krytycznej refleksji nad postępowaniem własnym oraz innych. Wychowanie powinno być pozbawione przemocy oraz przedmiotowego traktowania dziecka. Powinno przez to uczyć postaw podmiotowego traktowania innych osób oraz stawiania oporu wobec wszelkich nakazów i struktur społecznych skłaniających do wywierania przymusu wobec drugiego człowieka. E. Fromm podkreślił konieczność wspomagania wychowanka w realizowaniu posiadanych przez niego możliwości oraz kształtowania w nim nastawienia na życie i miłość. Pedagogika emancypacyjna, odwołując się do konieczności wyzwolenia się z przymusu wywieranego przez



siły społeczne i polityczne, podkreślała konieczność wychowania kształtującego postawy prodemokratyczne, krytyczne myślenie, dążenie do samourzeczywistnienia i zdolność do samoregulacji. Pedagogika postmodernizmu opiera się na dobrowolności i postuluje zaspokajanie potrzeby samorealizacji jednostek. Jednym z najważniejszych drogowskazów dla wychowania jest emancypacja. Podkreśla się konieczność respektowania wolności zarówno wychowanka, jak i wychowawcy. Wychowawcę traktuje się jako kogoś, kto działa zgodnie z własnymi intencjami i wyobrażeniami o procesie edukacyjnym. Przewiduje się współistnienie wielu bardzo różnorodnych instytucjonalnych ofert edukacyjnych. Podkreśla się konieczność respektowania preferowanych przez osoby uczące się indywidualnych stylów i strategii uczenia się poprzez stworzenie uczniom wolnej przestrzeni do ich wykorzystania w czasie opanowywania wiedzy i umiejętności. Postuluje się odejście od podręcznika jako źródła niepodważalnych twierdzeń oraz podkreśla konieczność traktowania opisów stanu wiedzy jako tekstów podlegających uwarunkowaniom związanym z faktem, że zostały stworzone przez określoną osobę w określonym czasie i okolicznościach (ŚLIWERSKI, 2003).

#### 1.3.4. Autonomia w subdyscyplinach pedagogiki

Teoretyczna wiedza opisująca autonomię jest wykorzystywana w formułowaniu założeń i praktycznej działalności poszczególnych subdyscyplin pedagogiki, szczególnie dydaktyki i edukacji dorosłych. W dydaktyce zwraca się uwagę na to, że im więcej nauczyciel ma autonomii w wykonywaniu swojego zawodu, a zwłaszcza w doborze sposobów realizacji celów formułowanych przez społeczeństwo, tym bardziej może on wspierać autonomię uczniów poprzez uwzględnianie ich potrzeb edukacyjnych i zainteresowań (ULJENS, 2006). Polscy dydaktycy również zwracają uwagę na konieczność respektowania zasady świadomego uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się, inaczej określanej jako zasada „samodzielności myślenia i działania uczniów” (OKOŃ, 1999: 23). Nauczyciele już na szczeblu szkoły podstawowej powinni wdrażać uczniów do samodzielnego myślenia poprzez dawanie im okazji do rozwiązywania problemów oraz do samodzielnego działania polegającego na planowaniu pracy, jej wykonaniu i ocenie jej efektów (OKOŃ, 1999). Jak stwierdza W. Kojs, w czasie edukacji szkolnej uczeń powinien mieć możliwość „nabywania systemu pojęć i sądów o potrzebach i wartościach [...] sądów określających warunki, środki i metody osiągania wyznaczonych celów; [...] pojęć ułatwiających mu samopoznanie i kształtowanie cech podmiotowych. Dane pojęcie [...] powinno być kształtowane przez stwarzanie sytuacji (zadań) umożliwiających autentyczne spełnianie [...] funkcji współtworzenia podmiotu działania, celu, metody, środka i narzędzia; funkcji w działaniach realizacyjnych, kontrolnych, oceniających i preparacyjnych” (KOJS, 1999: 76).

Informacje o autonomii ucznia, szczególnie na podstawowym szczeblu edukacji, można znaleźć w polskiej literaturze, między innymi analizując dorobek Władysława Puśleckiego i jego koncepcję dotyczącą pełnomocności ucznia. Pełnomocność definiowana jest jako „prawo i obowiązek jednostki ludzkiej [...] do działania we własnym imieniu” (PUŚLECKI, 2002: 25). Uznawana jest ona za najwyższe stadium autonomii i podmiotowości, czyli zgodności własnych działań z uznawanymi przez siebie wartościami połączonej z przekonaniem o zdolności wywoływania pożądanych zmian oraz wzięciem odpowiedzialności za skutki własnych zachowań (PUŚLECKI, 2002).

Zasada autonomizacji, czyli wspomaganie rozwoju autonomii jednostki poprzez stymulowanie jej do samodzielnego wyznaczania i realizowania celów dotyczących kształcenia się oraz oceny poziomu osiągnięć, nie dotyczy tylko kilkuletnich i kilkunastoletnich uczniów. Uważana jest za podstawową zasadę edukacji dorosłych. Autonomia, obok spełnienia, bliskości, kreatywności, poszukiwania sensu oraz współczucia, zaliczana jest do obszarów podstawowych wartości życia dorosłego. Zadaniem edukacji jest wspierać realizację tych wartości oraz pomóc znaleźć między nimi równowagę (DEMETRIO, 2006).

#### **1.4. Podobieństwa i różnice omówionych filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych ujęć autonomii**

W omówionych koncepcjach filozoficznych, psychologicznych oraz pedagogicznych dotyczących autonomii można dostrzec zarówno podobieństwa, jak i różnice. Podobieństwem jest zwrócenie uwagi w definicjach na poczucie osoby, że jest ona sprawcą czynu, oraz przyjęcie wartości i celów za ideał i standard, do którego urzeczywistnienia zmierza podjęte działanie. Różnice w filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych ujęciach autonomii prezentowanych w niniejszej pracy dotyczą głównie komponentów autonomii, na jakie zwraca się uwagę. Wielu spośród przedstawionych filozofów, formułując definicje, wśród najważniejszych wyznaczników autonomii osoby wymienia zdolność do refleksji i oceny dotyczącej przyjętych celów i wartości oraz panowanie nad swoimi pragnieniami, umożliwiające postępowanie zgodne z priorytetami uznanymi za wartościowe i ostatecznie przyjętymi za swoje własne. W koncepcjach psychologicznych podkreśla się możliwość ujmowania autonomii wyłącznie jako tendencji do niezależności wobec innych lub jako zdolności do kierowania własnym życiem. W ujęciach społeczno-poznawczych zwraca się uwagę na zdolności samoregulacyjne obejmujące planowanie, realizację oraz ocenę działania jako jeden z kluczowych elementów autonomii. W omówionych pedagogicznych koncepcjach autonomii mniej uwagi przywiązuje się do składowych autonomii lub warunków jej istnienia niż w ujęciach filozoficznych i psychologicznych. Podkreśla się natomiast wagę zdolności do krytycznego myślenia dla rozwoju samo-

działności ucznia oraz możliwość jej kształtowania głównie przez respektowanie cech indywidualnych ucznia oraz jego zainteresowań i predyspozycji.

Autonomia może przejawiać się w bardzo różnych wymiarach życia i funkcjonowania człowieka. Jednym z takich wymiarów jest nabywanie wiedzy i umiejętności. W kolejnym rozdziale zostanie omówiona autonomia w uczeniu się.

## Pojęcie autonomii uczenia się

W rozdziale zostaną przedstawione definicje autonomii uczenia się oraz pojęć z nią związanych, takich jak samoregulacja, samokształcenie, strategie uczenia się oraz metapoznanie.

### 2.1. Definicje autonomii uczenia się i kompetencje wymagane do jej osiągnięcia

Phil Benson definiuje autonomię uczenia się jako „zdolność do przejścia kontroli nad własnym uczeniem się” (BENSON, 2001: 47). Według niego wyznacznikiem autonomii w uczeniu się jest efektywna i systematyczna kontrola opanowywanych treści, obserwowalnych zachowań oraz towarzyszących uczeniu się procesów poznawczych, motywacyjno-emocjonalnych oraz metapoznawczych, takich jak planowanie, ocena i refleksja (BENSON, 2001). Weronika Wilczyńska postrzega autonomię uczenia się jako „samodzielność w podejmowaniu, wykonywaniu i ocenianiu zadań” (WILCZYŃSKA, 1990: 305), zaś za jej obserwowalny wskaźnik uznaje podejmowanie przez osobę decyzji oraz przedstawianie inicjatywy.

Susan SHEERIN (1997) zauważa, że na niezależność w opanowywaniu wiedzy i umiejętności składa się zarówno potencjał, jak rzeczywista zdolność ucznia do przeprowadzenia takich czynności jak: rozpoznanie własnych potrzeb oraz wad i zalet, ustalanie celów, planowanie pracy, dobór materiałów i czynności, praca bez nadzoru innych osób, a także ocena efektów własnych działań.

Michael PONTON i Paul CARR (2000) oraz Michael PONTON, M. Gail DERRICK i Paul CARR (2005) przedstawili klasyfikację zakładającą, że na autonomiczne uczenie się składają się inicjatywa, wytrwałość oraz umiejętność radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami. Autorzy ci do zachowań wskazujących na przejawianie inicjatywy zaliczyli: formułowanie celów i działanie na rzecz ich osiągnięcia, zorientowanie na działanie, przejście odpowiedzialności za znajdowanie sposobów rozwiązania problemów, pokonywanie przeszkód oraz motywowanie siebie,

by rozpocząć uczenie się. Za składowe wytrwałości uznano samokontrolę, czyli utrzymanie ukierunkowania na realizację celu, oraz samoregulację rozumianą jako dbanie o zgodność działań z wybranymi priorytetami, wartościami i obrazem samego siebie. Założono, że na umiejętność radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami składają się: spodziewanie się przyszłej nagrody, stawianie uczenia się ponad innymi czynnościami, zdolność do rezygnacji z natychmiastowej korzyści oraz rozwiązywanie problemów.

W Polsce o autonomii osób zdobywających wiedzę i umiejętności pisze się między innymi, rozpatrując zagadnienie pełnomocności w edukacji. Pełnomocność ucznia rozumie się jako „jego naturalne i bezwarunkowo akceptowane przez szkołę prawa do własnego głosu odnośnie do wszystkiego, co wiąże się z edukacją, której jest uczestnikiem” (PUŚLECKI, 2002: 29). Na pełnomocność ucznia składają się między innymi: możliwość oceniania ofert edukacyjnych oraz dokonywania wśród nich wyboru, współdecydowanie o celach, przebiegu i sposobach realizacji lekcji, prawo do inicjowania własnych projektów związanych z uczeniem się i do wyrażania swoich myśli, przekonań i uczuć bez naruszania praw innych do dzielenia się tym, czego doświadczają. Warunkiem osiągnięcia pełnomocności przez ucznia jest nabycie i posiadanie kompetencji umożliwiających (PUŚLECKI, 2002):

- wymianę komunikatów językowych,
- zdobywanie, zrozumienie i wykorzystanie wiedzy,
- podejmowanie decyzji,
- inicjowanie działań,
- ocenę sytuacji, planowanie, działanie i kontrolowanie jej przebiegu oraz ocenę uzyskanych efektów,
- kontrolę i ocenę własnych zachowań na każdym etapie działania,
- współpracę z innymi i działanie na rzecz wspólnego dobra,
- działanie twórcze,
- wyrażanie swoich myśli, przekonań i uczuć bez łamania prawa drugiej osoby do tego samego,
- uzyskanie i pogłębianie świadomości dotyczącej miejsca, skąd się pochodzi, i czynników kształtujących poczucie własnej odrębności oraz uznawanych przez siebie wartości i celów.

Wiele uwagi problematyce autonomii uczenia się poświęcili badacze zajmujący się opanowywaniem języków obcych. Michael BREEN oraz Sarah MANN (1997) włączyli do zbioru czynników podmiotowych charakteryzujących autonomicznych uczniów języków obcych:

- postawę zaangażowania, charakteryzującą się wybieraniem treści, sposobu uczenia się oraz pomocy dydaktycznych,
- autentyczną chęć opanowania określonych treści – kierowanie się wewnętrznymi motywami w uczeniu się,
- zdolności metapoznawcze do wytyczania celów, realizowania ich, oceny wyników i wprowadzania zmian,

- zdolność do wyboru sposobów postępowania i korzystania z nich,
- zdolność do obserwowania siebie i środowiska oraz reagowania zmianą w uczeniu się na zmieniające się okoliczności,
- zdolność do współpracy z innymi, uwzględniania własnych i cudzych potrzeb oraz do kształtowania środowiska sprzyjającego uczeniu się,
- samodzielne ocenianie siebie jako uczącego się danego przedmiotu – brak potrzeby opierania się na tym, jak inni oceniają dokonane postępy,
- niezależność uzyskiwanych wyników od formalnego procesu nauczania w zorganizowanej instytucji oświatowej.

Wśród dydaktyków zajmujących się opanowywaniem języków obcych obserwuje się zgodność stanowisk dotyczących tego, że autonomia „odnosi się raczej do szerokiego podejścia ucznia do procesu uczenia się, niż szczegółowego sposobu nauczania lub uczenia się” (BENSON, 2001: 1). Oprócz tego klasycznego stanowiska, ujmującego autonomię w uczeniu się jako kierowanie nabywaniem przez siebie wiedzy i umiejętności, spotkać można różne sposoby rozumienia tego pojęcia. Autonomia jest rozumiana również jako: sytuacja samodzielnego uczenia się, zdolność do niezależnego od innych uczenia się – wyuczona bądź wrodzona, bycie odpowiedzialnym za treść i przebieg uczenia się, a także prawo osoby do decydowania o własnym uczeniu się i do wprowadzania tych planów w życie (BENSON, VOLLER, 1997).

## 2.2. Pojęcia związane z autonomią uczenia się

Do pojęć związanych z autonomią uczenia się zaliczane są: samoregulacja uczenia się, samokształcenie oraz strategię uczenia się. Szczególną wagę przypisuje się strategiom metapoznawczym. Zarówno autonomia, jak i wymienione pojęcia bliskie jej znaczeniu zawierają w sobie komponent kierowania realizacją podjętych celów nabywania wiedzy i umiejętności.

### 2.2.1. Samoregulacja oraz samoregulacja uczenia się

Podstawowe pojęcia wyjaśniające samoregulację są stosowane w różnych znaczeniach. Frederick GROUZET i współpracownicy (2013) zwracają uwagę na to, że pojęcia autonomii i samoregulacji w psychologii przez niektórych autorów używane są zamiennie, natomiast inni uważają je za terminy o odmiennym znaczeniu. Samoregulację można postrzegać w zakresie węższym lub szerszym. W szerszym rozumiana jest jako dokonywanie zmian w obszarze poznania, emocji i zewnętrznego zachowania na podstawie informacji zwrotnej, aby zrealizować pożądaną cel. W znaczeniu węższym samoregulację utożsamia się z samokontrolą i przyjmuje się, że polega ona na zmianie dotychczasowego sposobu

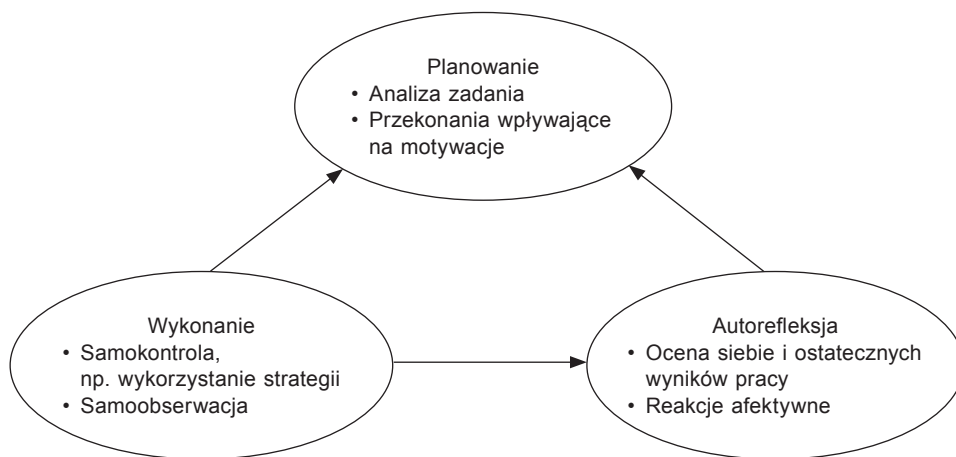
reagowania na bardziej odpowiedni (GROUZET i in., 2013). Szersze ujęcie samoregulacji w definicjach spotykane jest częściej. Samoregulację określa się w nim jako dokonywanie zmiany w samym sobie, tak by dostosować się do wybranego przez siebie lub środowisko społeczne standardu (FORGAS i in., 2009).

Uważa się, że to, czy jednostka podejmie się samodzielnej regulacji w określonej dziedzinie funkcjonowania, zależy od wytyczonych celów, obserwowanych przez nią wyników własnych działań oraz opinii innych osób na temat stopnia powodzenia, jakie odniosła w wykonaniu podjętych czynności, a także od poczucia skuteczności własnej (MADDOUX, GOSSELIN, 2003). Mirosława HUFLEJT-ŁUKASIK (2010) w autorskiej koncepcji podkreśla, że samoregulacja służy wyznaczaniu celów i podejmowaniu działań oraz równoważeniu wymagań stawianych osobie przez środowisko zewnętrzne oraz możliwości, jakimi dysponuje ta osoba, by owym wymogom sprostać. Czynnikiem pobudzającym do samoregulacji są zmiany, jakich jednostka doświadcza w życiu, jak również odnoszone przez nią niepowodzenia w rozwiązywaniu problemów oraz realizacji celów. Przeprowadzone przez M. HUFLEJT-ŁUKASIK (2010) badania wskazują na to, że poziom zdolności do samoregulacji jest tym wyższy, im bardziej spójne jest poczucie własnej tożsamości, im bardziej elastyczna i bogata jest struktura przyjmowanych standardów dotyczących własnej osoby, czyli „ja” idealnego, oraz im wyżej osoba ocenia samą siebie, a także im mniej koncentruje się na sobie.

Zgodnie z teorią samookreślenia za autonomiczną należy uważać samoregulację podejmowaną ze względu na uznawaną wartość realizowanego celu lub satysfakcję z realizacji samego działania, czyli z motywów identyfikacyjnych lub wewnętrznych. Taka samoregulacja nie pochłania zasobów siły woli organizmu, w przeciwieństwie do samoregulacji motywowanej zewnętrznie, introlekcyjnie czy internalizacyjnie, czyli wywołanej przez presję zewnętrznych nagród i kar, poczucie obowiązku lub uznawanie celu za ważny przez środowisko społeczne (GROUZET i in., 2013).

Samoregulacja uczenia się odnosi się do „generowanych przez jednostkę myśli, odczuć i zachowań zorientowanych na osiągnięcie celu” (ZIMMERMAN, 2002: 65). Większość modeli opisujących samoregulowane uczenie się opiera się na czterech wspólnych założeniach (PINTRICH, 2004). Przyjmuje się, że osoby uczące się: wykorzystują informację, by aktywnie konstruować jej znaczenie, a także cele i sposoby ich osiągnięcia; są w stanie kontrolować własne „procesy poznawcze, motywację i zachowanie, jak również pewne cechy swojego środowiska” (PINTRICH, 2004: 387); wykorzystują pewne standardy odniesienia, by ocenić przebieg uczenia się oraz stwierdzić, czy nie wprowadzić zmian. Istnieje także zgoda co do tego, że procesy samoregulacji można uznać za zmienne pośredniczące między cechami indywidualnymi osoby i cechami środowiska, w jakim jednostka żyje, a osiąganymi przez nią wynikami (PINTRICH, 2004).

Jak pokazano na rysunku 3, modele zwykle opisują samoregulację uczenia się jako proces złożony z cyklicznie powtarzających się etapów planowania, monitorowania, kontroli oraz refleksji (PINTRICH, 2004).



**Rys. 3.** Model procesu samoregulacji według B. ZIMMERMANA (2002)

Źródło: opracowanie własne.

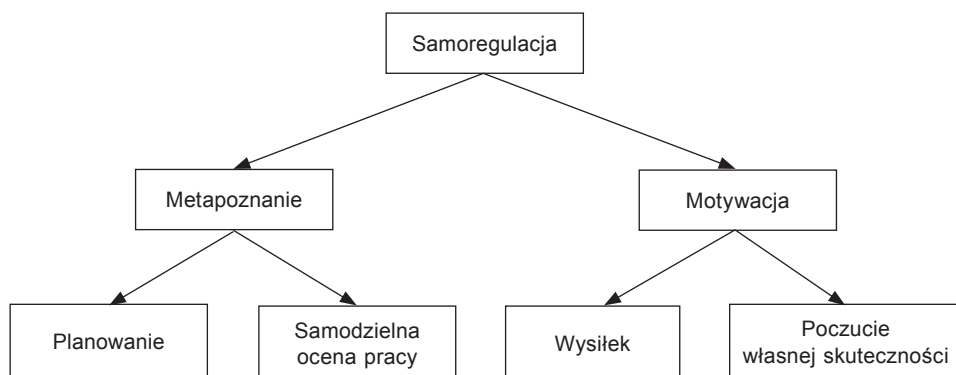
W fazie planowania mają miejsce poznawcze procesy ustalania celu i sposobów jego osiągnięcia oraz aktywacja w pamięci wiedzy o samym sobie i zadaniu. Towarzyszą temu motywacyjne i afektywne procesy związane z oceną wartości i trudności celu, własnego zainteresowania jego osiągnięciem oraz poczuciem własnej skuteczności. Obserwowalnym zachowaniem w tej fazie jest planowanie czynności i sposobów ich kontroli, a także wysiłku i czasu, jakie zostaną poświęcone działaniom. Faza druga polega na stałej obserwacji i kontroli procesów mających miejsce podczas realizacji celu. Kontrola ta jest zarówno poznawcza, jak i dotycząca procesów motywacyjnych oraz emocjonalnych. Kontrola poznawcza polega na ocenie rozbieżności pomiędzy przebiegiem i wynikami działania a założeniami oraz na doborze strategii działania. Kontrola emocji i motywacji może polegać między innymi na wizualizowaniu sukcesów czy wypowiadaniu słownych zachęt. Zewnętrzne zachowanie na tym etapie to głównie obserwacja własnych działań oraz ewentualna zmiana natężenia wysiłku. Ma miejsce również obserwacja środowiska, w jakim wykonuje się czynności, której wynik może doprowadzić do modyfikacji wykonywanych zadań. W ostatniej – czwartej – fazie samoregulacji ma miejsce reakcja na wykonane czynności i ich skutek oraz refleksja. Oceniany jest przebieg wykonania zadania i uzyskany wynik. Towarzyszą temu reakcje emocjonalne, motywacyjne oraz wybór dalszych celów i zachowań.

Monique BOEKAERTS i Eduardo CASCALLAR (2006) założyli, że uczeń może samodzielnie kierować własnym uczeniem się przez wzgląd na dwie różne przy-



czynny. Pierwszą jest chęć osiągnięcia konkretnego celu, drugą – dążenie do tego, by zapobiec porażce, której doznanie jest możliwe w wyniku dostrzeżonych zagrożeń.

Samoregulację uczenia się można rozpatrywać jako stan zależny od sytuacji lub jako stabilną cechę (HONG, O'NEIL JR., 2001) czy też postawę (MUIS i in., 2007) niezależną od rodzaju opanowywanych zagadnień. Eunsook HONG oraz Harold O'NEIL JR. (2001) na podstawie wyników kwestionariusza samoregulacji opracowanego dla potrzeb badań, wypełnionego przez 259 koreańskich studentów, zweryfikowali opracowany przez siebie model samoregulacji jako cechy. Model ten przedstawiono na rysunku 4.



Rys. 4. Komponenty samoregulacji według E. HONG oraz H. O'NEIL JR. (2001)

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane bardzo wysokie wartości wskaźników dopasowania testowanego modelu do danych pozwalają stwierdzić, że na samoregulację składają się metapoznanie i motywacja. Komponentami metapoznania są planowanie oraz samodzielna ocena własnej pracy, natomiast składowe motywacji to wysiłek oraz poczucie własnej skuteczności.

W polskiej dydaktyce samodzielne wytyczanie i realizowanie celów związanych z uczeniem się określano mianem samokształcenia.

### 2.2.2. Samokształcenie

Warunkiem sprawnego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie jest rozwijanie posiadanych zasobów wiedzy, doskonalenie umiejętności i uzdolnień, a także internalizacja wartości i kształtowanie postaw. W poszczególnych społeczeństwach tworzone są systemy oświatowe, których celem jest kształtowanie kompetencji poznawczych i moralnych. Realizacja celów rozwojowych może być dokonywana nie tylko w instytucjach oświatowych, lecz także pod wpływem

własnych zamierzeń i samodzielnie podejmowanych decyzji. Samodzielne nabywanie wiedzy i umiejętności oraz etycznych i społecznych wzorców zachowań określane jest terminami samokształcenie i samowychowanie. Samokształcenie obok samowychowania zaliczane jest w literaturze do procesów autokreacyjnych, czyli takich, poprzez które człowiek stwarza sam siebie. Uważa się, że samokształcenie to samodzielne i dobrowolne wzbogacanie własnej wiedzy. Przez samowychowanie rozumie się niezależne od innych podejmowanie decyzji dotyczących wartości, własnych przekonań i postaw, które mają kierować działaniem (MATULKA, 1998).

Jak podkreśla B. ŚLIWERSKI (2000b), samowychowanie to działanie podporządkowane wybranemu przez jednostkę celowi. W procesie samowychowania reguły, którymi jednostka się kieruje, i wynikające z nich działania dobierane są tak, by umożliwić osiągnięcie stanu końcowego, który osoba samodzielnie wybrała. Samowychowanie można rozumieć jako kształtowanie własnej woli, charakteru czy osiąganie doskonałości w jakiejś dziedzinie. Za samowychowanie można też uznać działanie, którego celem jest formowanie siebie przez dobre czyny ukierunkowane na przekształcanie świata. W tym przypadku jednostka kształtuje samą siebie dzięki wzajemnym relacjom ze swoim środowiskiem społecznym oraz równoważeniem zaspokajania potrzeb własnych oraz innych osób (ŚLIWERSKI, 2000b).

Poszczególni autorzy w opisach samokształcenia podkreślają znaczenie samodzielności w inicjowaniu procesu uczenia się, kierowaniu nim oraz ocenie jego efektów. W. Okoń definiuje samokształcenie jako „rodzaj kształcenia, którego cele, treść, warunki i środki zależą od samego podmiotu” (OKOŃ, 1996: 155). Stwierdza, że elementami samokształcenia są: wytyczenie celu, określenie warunków jego realizacji, wybór sposobu działania, realizacja planu oraz ocena efektów. Franciszek Bereźnicki podkreśla, że samokształcenie cechują „dobrowolność wysiłku, świadomość celu, samodzielność, indywidualny charakter i autokontrola” (BEREŻNICKI, 2001: 224). J. PÓŁTURZYCKI (1999) zauważa, że jest ono świadomym uczeniem się, niewykluczającym wsparcia ze strony innych osób.

Działalność samokształceniowa może dotyczyć jednej osoby lub mieć miejsce w grupie, której wszyscy członkowie bez przymusu decydują o kształcie współpracy i wzajemnego wspierania się w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, które każdy z nich pragnie opanować (MATULKA, 1998). J. KUJAWIŃSKI (2001) wyróżnił samokształcenie indywidualne i nieindywidualne. Oba rodzaje samokształcenia określił jako działalność kreacyjną planowaną i podejmowaną w przypadku samokształcenia indywidualnego przez jednostkę, w przypadku kształcenia nieindywidualnego przez grupę osób. Za cechą charakterystyczną samokształcenia należy uznać to, że jego przebieg i wyniki są oceniane samodzielnie poprzez podejmującą je osobę lub grupę osób na drodze konfrontacji z przyjętym w sposób wolny wzorem osobowości lub innym rodzajem celu.

Ze względu na swoją złożoność samokształcenie wymaga różnorodnych kompetencji. W. OKOŃ (1987) za warunki samokształcenia uważa opanowanie techniki pracy umysłowej oraz wykształcenie w sobie nawyku samodzielnej uczenia się. Na technikę pracy umysłowej według W. OKONIA (1987) składają się umiejętności:

1. czytania,
2. rozumienia i interpretowania tekstów,
3. korzystania ze źródeł informacji, w tym książek i zasobów bibliotecznych,
4. słuchania,
5. pisanie prac na wybrany temat i ich przedstawiania w formie referatu,
6. zastosowania metody naukowej.

Zofia MATULKA (1998) jako wymogi samokształcenia wymienia motywację inicjującą i podtrzymującą działanie, wytrwałość, odpowiedni poziom rozwoju poznawczego oraz kompetencji komunikacyjnych, umiejętność formułowania celów, które chce się zrealizować, oraz znajomość metod samodzielnej pracy umysłowej umożliwiających ich osiągnięcie (MATULKA, 1998).

Samokształcenie wiąże się z przetwarzaniem informacji oraz komunikowaniem się. Obejmuje ono dotarcie do źródeł wiedzy, zrozumienie informacji, ocenę ich ważności, zarejestrowanie, przetworzenie ich formy oraz ocenę przebiegu procesu uczenia się i wprowadzanie koniecznych zmian w postępowaniu (MATULKA, 1998). By samodzielnie wyznaczać sobie cele związane z nabywaniem wiedzy i umiejętności oraz je realizować, konieczna jest więc znajomość strategii uczenia się oraz umiejętność ich wykorzystania.

### 2.2.3. Strategie uczenia się

Uczenie się jest rozumiane jako „względnie stała zmiana potencjału reakcji, która pojawia się jako rezultat wzmacnianego ćwiczenia” (REBER, 2000: 784). Strategie są procedurami usprawniającymi przebieg uczenia się. Knud Illeris uważa, że uczenie się polega na wzajemnym oddziaływaniu zarówno jednostki i jej otoczenia, jak i „wewnętrznych, psychicznych procesów przyswajania oraz przetwarzania wiedzy”, które ma jednocześnie wymiar poznawczy, emocjonalny i psychodynamiczny oraz społeczny (ILLERIS, 2006: 23). Ze względu na złożoność procesu uczenia się również strategie wspomagające jego przebieg odnoszą się do wielu wymiarów funkcjonowania człowieka: poznawczego, emocjonalnego oraz społecznego.

Strategie uczenia się definiowane są jako „zespół jednej lub większej liczby procedur, które osoba opanowuje, by ułatwić sobie wykonanie zadania polegającego na uczeniu się” (RIDING, RAYNER, 1998: 80). Strategie uczenia się pomagają odpowiedzieć na wymogi stawiane przez zadanie. Umożliwiają one wprowadzenie modyfikacji pozwalających osobie dostosować sytuację uczenia się do jej

stylu poznawczego, czyli nawykowego i trwałego sposobu, w jaki reaguje ona na zadanie wymagające uczenia się (RIDING, RAYNER, 1998).

W oparciu o ujęcie poznawcze opanowywania wiedzy i umiejętności strategię uczenia się definiowane są jako „zachowania, których celem jest wpłynięcie na to, jak uczeń przetwarza informację” (MAYER, 1988: 11).

Na wzrost zainteresowania badaczy stosowaniem strategii uczenia się wpłynęły dwie koncepcje. Pierwszą była procedura uczenia się z tekstu, opracowana w 1946 roku przez Francisa Pleasanta Robinsona, polegająca na zadawaniu pytań, czytaniu, powtarzaniu i odtwarzaniu z pamięci. Drugą koncepcją były założenia Jeroma Brunera z 1956 roku dotyczące testowania hipotez przez dzieci. Rozwój badań dotyczących uczenia się z zastosowaniem strategii miał miejsce w latach 70. oraz 80. XX wieku (PARIS, 1988).

Zgodnie z klasyfikacją przedstawioną przez Wilberta McKeachiego (DEMBO, 1997) wyróżniane są strategie poznawcze, metapoznawcze oraz umożliwiające zarządzanie zasobami.

Do strategii poznawczych zalicza się strategie:

- powtarzania materiału,
- elaboracji, takie jak streszczanie czy notowanie,
- organizowania, do których należą wybór najistotniejszych myśli, pisanie planów i rysowanie map pojęciowych.

Strategie metapoznawcze to:

- planowanie – na przykład stawianie celów,
- kontrola przebiegu uczenia się przez koncentrowanie uwagi i samosprawdzanie,
- regulacja – na przykład przez dostosowanie tempa pracy do poziomu jej trudności i stawianych przez nią wymagań czy powtarzanie czynności.

Za strategie zarządzania zasobami uważa się:

- kierowanie czasem,
- organizowanie warunków, w jakich odbywa się uczenie się,
- szukanie wsparcia u innych osób i możliwości pracy razem z nimi oraz stosowanie różnych wzmocnień w stosunku do samego siebie przez nagradzanie się czy kontrolę własnego nastroju.

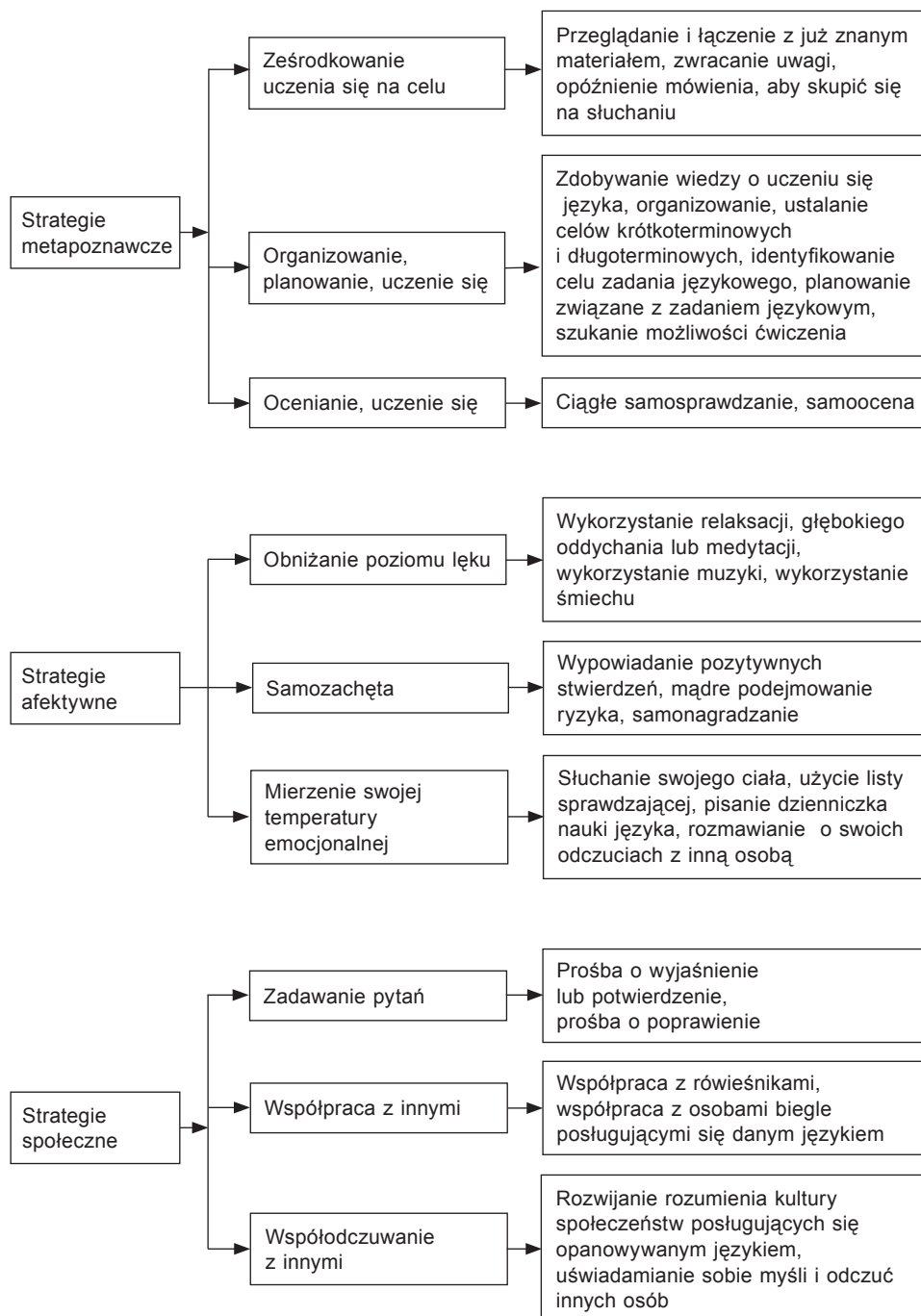
Badacze zajmujący się opanowywaniem języka obcego opracowywali klasyfikacje strategii uczenia stosowanych przez osoby uczące się komunikować w języku innym niż macierzysty. Najbardziej znana jest klasyfikacja zaproponowana przez Rebeccę OXFORD (1990), przedstawiona na rysunkach 5 i 6, wyróżniająca bezpośrednie i pośrednie strategie uczenia się.

Do bezpośrednich strategii uczenia się języka obcego zaliczono strategie pamięciowe, takie jak tworzenie powiązań w umyśle między słowem a jego znaczeniem, strategie poznawcze, do których należą między innymi analizowanie i rozumowanie, oraz strategie kompensacyjne mające pomóc w łagodzeniu skutków braku umiejętności, takie jak na przykład zgadywanie znaczenia nieznanego słowa z kontekstu wypowiedzi. Za strategie pośrednie uznano strategie



**Rys. 5.** Klasyfikacja bezpośrednich strategii uczenia się języka obcego według R. OXFORD (1990)

Źródło: opracowanie własne.



**Rys. 6.** Klasyfikacja pośrednich strategii uczenia się języka obcego według R. OXFORD (1990)

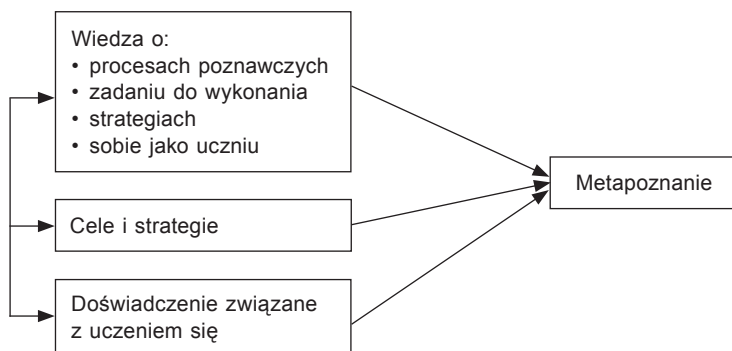
Źródło: opracowanie własne.

metapoznawcze, afektywne i społeczne. Do strategii metapoznawczych zaliczono skupianie uwagi na opanowywanym materiale, planowanie i organizowanie uczenia się oraz ocenianie jego efektów. W grupie strategii afektywnych znalazły się działania pomagające obniżyć poziom lęku, zachęcić samego siebie do pracy oraz zidentyfikować rodzaj oraz intensywność doświadczanych emocji. Za strategie społeczne uznano zadawanie pytań, wspólną pracę z innymi oraz korzystanie z pomocy, a także uczenie się rozumienia uczuć innych osób.

Ralph REYNOLDS i Larry SHIREY (1998) w zaproponowanym przez siebie modelu opanowywania wiedzy i umiejętności założyli, że w uczeniu się kluczową rolę odgrywają strategie metapoznawcze. Dzięki stosowaniu tych strategii rozpoznawane są wymogi zadania, dzięki czemu możliwe jest oddzielenie treści ważnych od nieważnych. Koncentracja uwagi na treściach istotnych wpływa na efektywność ich opanowania.

#### 2.2.4. Metapoznanie w uczeniu się

Ludzie różnią się pod względem tego, jak oceniają poziom opanowania przez siebie materiału w czasie uczenia się. Eksperymenty przeprowadzone przez Johna FLAVELLA (1979) pokazały, że to, na ile trafnie jednostka ocenia efekty własnego uczenia się, zależy od stopnia, w jakim uświadamia sobie procesy poznawcze zachodzące podczas opanowywania nowej wiedzy i umiejętności. Wiedzę odnoszącą się do zjawisk poznawczych J. FLAVELL (1979) określił mianem metapoznania. Autor wyróżnił trzy komponenty metapoznania: wiedzę o procesach poznawczych, cele i strategie stosowane, by usprawnić ich przebieg, oraz doświadczenie związane z tymi procesami. Składowe te przedstawiono na rysunku 7.



Rys. 7. Komponenty metapoznania według J. FLAVELLA (1979)

Źródło: opracowanie własne.

Do wiedzy metapoznawczej oprócz wiedzy o procesach poznawczych zaliczono także wiedzę o zadaniu, jakie jest do wykonania, i o wymaganiach, jakie

ono stawia, a także wiedzę o tym, jakie strategie nadają się do realizacji danych celów w określonego typu zadaniach. Doświadczenia metapoznawcze to „świadome doświadczenia poznawcze lub afektywne, które towarzyszą przedsięwzięciom intelektualnym i ich dotyczą” (FLAVELL, 1979: 906). Cele i zadania wyznaczają spodziewane efekty przedsięwzięć poznawczych. Strategie działania to zachowania podejmowane, aby te cele osiągnąć. W modelu zaproponowanym przez J. Flavella centralną pozycję przyznano doświadczeniom poznawczym jako czynnikowi kształtującemu wiedzę jednostki o sobie jako o uczniu i wpływającym na stawiane sobie przez nią cele i wybierane sposoby ich realizacji.

Metauczenie się to zarówno wiedza, proces, jak i postawa. Wiedza w metauczeniu się to wiedza o sobie jako uczniu, wymogach związanych z zadaniem do wykonania oraz możliwych strategiach postępowania. Do strategii metapoznawczych w uczeniu się zaliczane są: identyfikowanie potrzeb związanych z uczeniem się, planowanie, skupianie uwagi, monitorowanie przebiegu uczenia się, wprowadzanie koniecznych zmian, a także ocena końcowych efektów (JACKSON, 2004). Takie rozumienie metauczenia się jest bardzo bliskie pod względem znaczenia i zakresu samoregulacji uczenia się.

Badania, które przeprowadziła Maria LEDZIŃSKA (1996), wykazały, że wykorzystanie strategii metapoznawczych jest związane z inteligencją ogólną. Autorka przeprowadziła badania związku inteligencji z poziomem skuteczności wykorzystania kompetencji metapoznawczych. Analizie poddano między innymi wybór strategii poznawczych i pamięciowych, kontrolę działania oraz dokonywanie zmian, gdy wykonywane czynności nie dają spodziewanych efektów. Poziom wymienionych umiejętności odnoszących się do metapoznania był wyższy u uczniów o wysokim poziomie inteligencji ogólnej niż u uczniów, których poziom inteligencji ogólnej określono jako niski.

Z przedstawionego przeglądu literatury wynika, że opisując zjawisko kierowania własnym uczeniem się, badacze używają różnorodnych terminów. Terminy autonomia uczenia się oraz samokształcenie mają zakres szeroki i obejmują wyznaczanie celów, a także wewnętrzne procesy poznawcze i afektywne oraz zewnętrzne zachowania prowadzące do osiągnięcia tego, co zamierzono. Terminy autonomia i samokształcenie stosuje się najczęściej, by podkreślić inicjatywę oraz sprawstwo osoby nabywającej wiedzę i umiejętności. Pojęcie samoregulacji obejmuje także wewnętrzne mechanizmy i zewnętrzne czynności służące do osiągnięcia celu, jednak bez akcentowania wolnej decyzji podmiotu do ich uruchomienia. Metapoznanie określa wiedzę i procesy pozwalające podejmować najważniejsze decyzje podczas samodzielnego uczenia się, natomiast za strategie uczenia się uważane są konkretne procedury ułatwiające nabywanie wiedzy i umiejętności.





Część druga

**Psychodydaktyczne i metodologiczne  
problemy badań poczucia trudności  
autonomicznego uczenia się  
w świetle literatury**

Część drugą niniejszej pracy przeznaczono na dokonanie przeglądu literatury na temat pomiaru autonomii oraz autonomii uczenia się i jej korelatów. W rozdziale trzecim przedstawiono przegląd literatury dotyczącej narzędzi służących do pomiaru poziomu autonomiczności jednostki, natomiast w rozdziale czwartym zaprezentowano przykłady ważniejszych badań empirycznych związku wybranych zmiennych podmiotowych i środowiskowych z autonomią.

## Pomiar autonomii oraz autonomii w uczeniu się

Przyjmuje się, że mierzenie polega na „przypisywaniu wartości liczbowych do przedmiotów lub zdarzeń zgodnie z określonymi regułami” (REBER, 2000: 521). Założenie to jest wykorzystane w tworzeniu narzędzi pomiarowych stosowanych w psychologii i pedagogice. Dokonując pomiaru autonomii, należy wziąć pod uwagę to, że niemożliwe jest określenie absolutnego minimalnego i maksymalnego poziomu tej cechy i można mówić jedynie o określonym jej stopniu, który ulega zmianie wraz z rozwojem jednostki. Możliwość empirycznej weryfikacji pojęcia autonomii wykorzystywanego w danej teorii jest jednym z warunków uznania tej teorii za satysfakcjonującą (DWORKIN, 1988).

Do pomiaru autonomii służą najczęściej inwentarze złożone z pytań lub stwierdzeń wymagających udzielania wymiernych odpowiedzi. Poszczególne narzędzia są dostosowane do specyfiki mierzonych wymiarów autonomii. Można wyróżnić narzędzia do pomiaru autonomii ogólnej oraz autonomii w specyficznych kontekstach funkcjonowania, na przykład w uczeniu się.

### 3.1. Pomiar autonomii ogólnej

Narzędzia służące do pomiaru autonomii ogólnej zostały skonstruowane na podstawie różnych teorii i sposobów ujmowania autonomii. W podrozdziale tym zaprezentowane zostaną krótkie opisy wybranych narzędzi skonstruowanych w oparciu o:

- H. Murraya teorię potrzeb – w narzędziach tych autonomię rozumie się jako tendencję do odseperowywania się od innych;
- ujęcie autonomii jako cechy predystynującej do doświadczania stanów depresyjnych;
- teorię samookreślenia ujmującą autonomię jako kierowanie własnym życiem,
- teorie eklektyczne.

Jednym z narzędzi badawczych służących do pomiaru autonomii jako tendencji do unikania innych jest **Skala Przymiotnikowa** (The Adjective Checklist).

Autorami tego narzędzia są Harrison GOUGH i Alfred HEILBRUN JR. (1983). Składa się z trzystu przymiotników powszechnie wykorzystywanych do opisu ludzkiej osobowości. Zadaniem osoby badanej jest zaznaczenie tych przymiotników, które trafnie ją opisują. Przymiotniki skali pogrupowano w 37 podskal, które dotyczą: sposobów działania, potrzeb, cech indywidualnych, relacji społecznych oraz kierowania się emocjonalnością bądź racjonalnością w działaniu. Do pomiaru autonomii wykorzystano podskalę składającą się z 48 przymiotników. Konstrukcję tej podskali oparto na definicji osoby autonomicznej jako „działającej niezależnie od innych lub społecznych wartości i oczekiwań” (GOUGH, HEILBRUN, 1983: 13). Podskala zawiera takie przymiotniki, jak „indywidualista”, „asertywny” czy „nieustępliwy”.

W diagnozowaniu autonomii, traktowanej jako cecha zwiększająca ryzyko depresji, wykorzystuje się głównie narzędzia opracowane przez psychologów klinicznych i psychologów osobowości. Narzędzia te ujmują autonomię jako cechę odzwierciedlającą stosunek do innych osób i bliską znaczeniowo indywidualizmowi. Przykładami takich narzędzi są Skala Socjotropii i Autonomii, Inwentarz Stylu Osobowego oraz Skala Interpretacji Własnej Osoby (CLARK i in., 1995; PINCUS, GURTMAN, RUIZ, 1998; SATO, MCCANN, 1998; HMEL, PINCUS, 2002; BECK i in., 2003):

- **Skala Socjotropii i Autonomii** (Sociotropy Autonomy Scale – SAS). Narzędzie to zostało skonstruowane przez Aarona Becka i współpracowników w latach 90. XX wieku. Służy do pomiaru autonomii i socjotropii. Autonomia ujęta jest za pomocą trzech podskal opatrzonych następującymi nazwami: samotność/niewrażliwość interpersonalna, niezależność oraz jednostkowe osiągnięcia.
- **Inwentarz Stylu Osobowego** (The Personal Style Inventory – PSI) opracowany przez Clive’a Robbinsa i współpracowników w 1994 roku. W narzędziu tym również wyróżniono dwie podskale. Pierwsza zawiera 20 itemów i służy do pomiaru socjotropii. Druga – 24-itemowa – przeznaczona jest do pomiaru autonomii. Stwierdzenia dotyczące autonomii koncentrują się na perfekcjonizmie, potrzebie sprawowania kontroli i unikaniu innych ludzi, by uchronić własną osobę. Przykładową pozycją jest: „Trudno mi przyjmować instrukcje od osoby, która ma nade mną władzę”.
- **Skala Interpretacji Własnej Osoby** (Self-Construal Scale – SCS), której autorem jest Theodore SINGELIS (1994). Narzędzie zawiera dwie podskale, z których jedna służy do interpretowania siebie poprzez niezależność, natomiast druga do interpretowania siebie poprzez wzajemne relacje z innymi.

Narzędziem służącym do pomiaru autonomii skonstruowanym w oparciu o teorię samookreślenia jest **Skala Ogólnych Orientacji Przyczynowych** (General Causality Orientations Scale – GCOS). Została opracowana przez E. DECIEGO oraz R. RYANA (1985). Wynik uzyskany na skali przez osobę badaną odzwierciedla sposób, w jaki interpretuje ona to, czego doświadcza. Narzędzie składa się z krótkich opisów 17 sytuacji, takich jak: „Zaczynasz nową pracę. Najważniejsze

dla Ciebie będzie...”. Do każdego opisu dołączone są trzy sposoby reakcji na przedstawione zdarzenie, odzwierciedlające:

- orientację autonomiczną, czyli wykorzystanie sytuacji do podejmowania samodzielnych działań (w odniesieniu do przykładowej sytuacji rozpoczynania nowej pracy i tego, co w tych okolicznościach będzie najważniejsze: „Na ile interesujesz się pracą tego rodzaju?”),
- orientację kontrolną, odnoszącą się do wyszukiwania w wydarzeniu wskazówek o możliwości otrzymania zewnętrznej nagrody lub uniknięcia kary (dla przykładowej sytuacji: „Jakie są możliwości awansu?”),
- orientację bezosobową, charakteryzującą się powstrzymaniem się od działania (w przykładowej sytuacji: „Czy możesz wykonywać tę pracę, nie wchodząc w drogę szefowi?”).

Zadaniem osoby badanej jest określenie prawdopodobieństwa zareagowania w każdy z trzech przedstawionych sposobów na opisaną sytuację w skali od „bardzo charakterystyczne dla mnie” (1 pkt) do „bardzo niecharakterystyczne dla mnie” (7 pkt). Wynik surowy dla każdego badanego składa się z trzech sum obliczanych według klucza: sumy wskazań dla reakcji odzwierciedlających orientację autonomiczną, sumy wskazań dla reakcji odzwierciedlających orientację kontrolną oraz sumy wskazań dla reakcji odzwierciedlających orientację bezosobową. Rzetelność skali wyrażona wartością współczynnika  $\alpha$  Cronbacha wynosi 0,74 dla podskali orientacji autonomicznej, 0,69 dla podskali orientacji kontrolnej oraz 0,74 dla podskali orientacji bezosobowej (DECI, RYAN, 1985).

W oparciu o eklektyczną teorię autonomii skonstruowano Kwestionariusz Autonomii dla Osób Dorastających (Adolescent Autonomy Questionnaire). Jest to zmodyfikowana przez Marca NOOMA i współpracowników (1999) wersja narzędzia opracowanego przez Marrie Bekker w 1991 roku (BEKKER, 1993). Kwestionariusz ten składa się z 15 stwierdzeń dotyczących stopnia, w jakim jednostka ma poczucie, że kieruje własnym życiem. Kwestionariusz ten zawiera trzy podskale służące do pomiaru autonomii w postawach, autonomii emocjonalnej oraz autonomii funkcjonalnej. Każdą podskalę tworzy 5 stwierdzeń. Przykładowe stwierdzenie ze skali autonomii w postawach to: „Gdy ludzie pytają mnie, czego chcę, natychmiast znam odpowiedź”. Pomiaru autonomii emocjonalnej dokonuje się za pomocą takich stwierdzeń, jak: „Gdy nie zgadzam się z innymi, to im o tym mówię”. Aby określić poziom autonomii funkcjonalnej, wykorzystano takie stwierdzenia, jak: „Łatwo jest mi samodzielnie rozpocząć nowe działanie”. Stwierdzenia te oceniane są w skali pięciostopniowej, w której 1 oznacza „bardzo zły opis mojej osoby”, natomiast 5 – „bardzo dobry opis mojej osoby”. Wartości współczynników  $\alpha$  Cronbacha dla tych podskal wahają się od 0,60 do 0,71.

Podsumowując przedstawioną charakterystykę wybranych skal i inwentarzy, można stwierdzić, że narzędzia do pomiaru autonomii często obejmują tylko

niektóre z komponentów tego konstruktu (WEINSTEIN i in., 2012). Kwestionariusze czy inwentarze służące do pomiaru autonomii konstruowane przez przedstawicieli nauk społecznych, a zwłaszcza psychologów biorą pod uwagę wewnętrzne lub zewnętrzne źródło motywacji, jakim kieruje się jednostka, podejmując czynność, samodzielność w planowaniu i przeprowadzaniu działań, samokontrolę, niezależność osoby w relacjach z innymi.

Wydaje się, że należy także zwrócić uwagę na podejście do pomiaru autonomii wykorzystywane w naukach medycznych. W tym ujęciu autonomię ujmuje się jako prawdopodobieństwo samodzielnego wykonania danej czynności, uzyskania pożądanego dobra lub znalezienia się w preferowanej przez siebie sytuacji (SIBLEY i in., 2006).

### 3.2. Pomiar autonomii i samoregulacji w uczeniu się

Według P. BENSONA (2001) autonomię, zwłaszcza w uczeniu się, trudno jest mierzyć z trzech powodów. Po pierwsze, autonomia jako zdolność nie musi przejawiać się w postaci obserwowalnych działań. Po drugie, jeśli się przejawia, to w postaci bardzo wielu różnorodnych czynności, co utrudnia, a wręcz uniemożliwia sformułowanie wyczerpującej listy odpowiadających jej obserwowalnych zachowań. Po trzecie, nabywanie autonomii jest procesem rozwojowym, którego stadiów nie znamy i który może przebiegać w różnym tempie dla różnych aspektów uczenia się oraz charakteryzować się naprzemiennymi okresami wzrostu i obniżenia poziomu autonomiczności zachowań.

Jak zauważają w swoim przeglądowym artykule Monique BOEKAERTS i Lyn CORNO (2005), pomiar samoregulacji w uczeniu się był dokonywany najpierw bez uwzględnienia przedmiotu i okoliczności uczenia się. Późniejsze pomiary ujmowały kierowanie własnym uczeniem się zarówno w odniesieniu do treści, jak i kontekstu, w jakim te treści są opanowywane. W latach 80. XX wieku samoregulację w uczeniu się uważano za cechę charakteryzującą osobę, niezależnie od rodzaju opanowywanego materiału oraz sytuacji, w której ma miejsce uczenie się. Samodzielne kierowanie nabywaniem wiedzy i umiejętności mierzono, zbierając dane na temat przebiegu procesów poznawczych i metapoznawczych podczas opanowywania wiedzy i umiejętności. W latach 90. zaczęto dokonywać pomiaru samoregulacji uczenia się z uwzględnieniem opanowywanego przedmiotu oraz kontroli motywacji, zwłaszcza czasu i wysiłku wkładanego w opanowanie materiału. Obecnie, tj. na początku XXI wieku, zaczęto zwracać uwagę na rolę czynników społecznych i emocjonalnych w samodzielnym kierowaniu uczeniem się (BOEKAERTS, CORNO, 2005). Do pomiaru samoregulacji, szczególnie w badaniach weryfikujących efektywność oddziaływań mających na celu kształtowanie samodzielności uczniów w uczeniu się, poleca się stosować jednocześnie kilka różnych narzędzi (BOEKAERTS, CORNO, 2005).

Do procedur badawczych najpowszechniej stosowanych w badaniach samoregulacji w uczeniu się zalicza się (BOEKAERTS, CORNO, 2005):

- Skale szacunkowe, na których badani oceniają określone aspekty wykonywania przez siebie zadania, poprawność wybranego sposobu postępowania, swoje myśli, uczucia, poczucie kompetencji w trakcie pracy lub zaraz po jej zakończeniu.
- Ankietowanie za pomocą kwestionariuszy pozwalających zebrać dane dotyczące samooceny osób badanych.
- Prowadzenie wywiadu ustrukturyzowanego bądź nieustrukturyzowanego, dotyczącego doświadczeń związanych z samodzielnym uczeniem się. Stosuje się także odmianę wywiadu polegającą na tym, że uczestnik badań mówi o swoich myślach i odczuciach, oglądając nagranie wideo swego zachowania podczas wykonywania zadania wymagającego kierowania własnym uczeniem się.
- Obserwację umożliwiającą rejestrację zachowań uznanych za wskaźnik kierowania własnym uczeniem się. Rejestracja ta może się odbywać za pomocą ustrukturyzowanych kart obserwacji czy też tekstów zawierających opisy czynności osób oraz transkrypty ich wypowiedzi.
- Protokoły głośnego myślenia podczas wykonywania zadania, rejestrujące wypowiedzi badanego na temat stosowanych przez niego w danym momencie sposobów uczenia się.
- Analizę obserwowalnych śladów świadczących o kierowaniu własnym uczeniem się, takich jak rejestr czynności wykonywanych przez osobę w czasie pracy z programem komputerowym podczas rozwiązywania problemu, podkreślone fragmenty tekstu, komentarze na marginesach, streszczenia.
- Eksperymenty obejmujące wykonywanie określonych zadań związanych z samodzielnym uczeniem się w zaprojektowanych przez badacza warunkach.
- Analizę wpisów, jakie uczniowie robią w swoich dziennikach na temat wykorzystywanych przez siebie sposobów kierowania własnym uczeniem się.

Najpowszechniej stosowanym sposobem ujmowania samoregulacji w uczeniu się są kwestionariusze oparte na samowiedzy osoby wypełniającej, służące do ilościowego ujęcia mierzonej cechy za pomocą skali Likerta (MUIS i in., 2007). Przykłady najczęściej stosowanych narzędzi, jakie zostały niżej zaprezentowane, zaczerpnięto z publikacji Monique BRODEUR i jej współpracowników (2006).

- **Inwentarz Strategii Uczenia się** (Learning and Study Strategies Inventory – LASSI). Narzędzie to opracowali w 1987 roku Claire Weinstein oraz David Palmer wraz ze współpracownikami, wykorzystując perspektywę poznawczą<sup>1</sup>. Inwentarz służy do pomiaru umiejętności, woli i samoregulacji w strategicznym uczeniu się. Osiemdziesiąt pozycji pogrupowano w 10 skal. Skale związane

---

<sup>1</sup> [http://www.hhpublishing.com/\\_assessments/LASSI/](http://www.hhpublishing.com/_assessments/LASSI/) [dostęp: 02.01.2015].



z umiejętnościami odnoszą się do przetwarzania informacji, czyli między innymi do wykorzystania wyobraźni, słów i rozumowania, by organizować nowe idee, kojarzyć je z już przyswojonymi. Do skal opisujących umiejętności należą też skale dotyczące wyboru najważniejszych informacji oraz przygotowywania się do różnego rodzaju sprawdzianów wiedzy i umiejętności oraz zdawania takich sprawdzianów. Skale służące do pomiaru komponentu woli w strategicznym uczeniu się to: skala lęku związanego z przebiegiem procesu uczenia się i jego rezultatami, postaw wobec uczenia się oraz motywacji do włożenia wysiłku w opanowanie wiedzy i umiejętności. W inwentarzu strategii uczenia się znajdują się też cztery skale odnoszące się do samoregulacji, obejmujące koncentrowanie się na opanowywanym materiale, samodzielne sprawdzanie efektów uczenia się, wykorzystanie książek, ćwiczeń i innych materiałów pomocniczych w uczeniu się oraz zarządzanie czasem. Rzetelność pomiarów dokonywanych opisywanym inwentarzem, wyrażona wartością współczynnika  $\alpha$  Cronbacha, wynosi dla poszczególnych podskal od 0,73 do 0,89 (WEINSTEIN, PALMER, 2002).

- **Kwestionariusz Motywacji i Strategii Uczenia się** (Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ<sup>2</sup>). Autorami tego kwestionariusza, opracowanego w oparciu o perspektywę poznawczą, są Paul PINTRICH, David SMITH, Teresa GARCIA oraz Wilbert McKEACHIE (1991). Narzędzie składa się z 81 stwierdzeń pogrupowanych w 6 podskal służących do pomiaru motywacji oraz 9 podskal mierzących stosowanie strategii uczenia się. Podskale związane z motywacją to: orientacja na cele wewnętrzne (podejmowanie działań ze względu na zwiększenie kompetencji, wyzwanie, ciekawość zagadnienia); orientacja na cele zewnętrzne (wykonywanie zadań ze względu na bycie ocenianym przez inne osoby, współzawodnictwo); wartość przypisywana zadaniu; przekonanie o wpływie wkładanego wysiłku na uzyskiwane rezultaty; poczucie skuteczności własnej, czyli zdolności do wykonania zadania; lęk przed testowaniem. Do podskal odnoszących się do strategii uczenia się zaliczono: powtarzanie materiału do opanowania; elaborację, czyli na przykład streszczanie, notowanie, parafrazowanie, kojarzenie nowych informacji z innymi, już opanowanymi partiami materiału; organizowanie, czyli wyodrębnianie najważniejszych myśli, na przykład przez podkreślanie, tabelaryzowanie; krytyczne myślenie przejawiające się na przykład kwestionowaniem poznawanych treści, szukaniem dowodów na poparcie napotkanych stwierdzeń; metapoznanie, czyli planowanie uczenia się, realizacja planów, kontrola przebiegu, wprowadzanie zmian, ocena końcowych wyników; zarządzanie czasem i środowiskiem uczenia się na przykład przez organizowanie warunków zapewniających koncentrację uwagi; kontrola wysiłku związana z radzeniem sobie z trudnościami i rozproszeniami w uczeniu się; uczenie się razem z innymi;

---

<sup>2</sup> <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf> [dostęp: 03.01.2015].

szukanie pomocy. Wartości współczynnika  $\alpha$  Cronbacha dla poszczególnych podskal opisywanego kwestionariusza wahają się od 0,52 do 0,93.

- **Inwentarz Świadomości Metapoznawczej** (Metacognitive Awareness Inventory – MAI) opracowany przez Gregory Schraw i Rayne Dennison w 1994 roku. Zawiera pozycje należące do dwóch skal: skali służącej do pomiaru wiedzy o własnych procesach poznawczych oraz skali mierzącej zdolność do regulacji własnych procesów poznawczych. Pozycje skali wiedzy o procesach poznawczych odnoszą się do świadomości własnych mocnych i słabych stron jako ucznia oraz znajomości strategii uczenia się. Pozycje skali regulacji procesów poznawczych dotyczą planowania, które strategie uczenia się wykorzystać, wdrażania opracowanych planów działania w życie oraz oceny przebiegu procesu uczenia się i jego końcowego efektu. Ocena każdego stwierdzenia Inwentarza dokonywana jest na dwubiegunowej skali graficznej, której jednym krańcem jest prawda, a drugim – fałsz. Wartość współczynnika  $\alpha$  Cronbacha dla skali mierzącej wiedzę o własnych procesach poznawczych jest wysoka i wynosi 0,93, zaś dla skali regulacji procesów poznawczych – 0,88.
- **Inwentarz Samoregulowanego Uczenia się** (Self-Regulated Strategy Inventory), którego autorem jest Timothy Cleary (2006). Narzędzie zostało opracowane jako miara samoregulacji w czasie przygotowywania się do testów z przedmiotów ścisłych. Ostateczna wersja Inwentarza zawiera 28 pozycji i składa się z trzech skal. Pierwsza z nich mierzy stosowanie strategii zarządzania zachowaniami związanymi z uczeniem się i środowiskiem, w jakim opanowuje się wiedzę i umiejętności, takich jak na przykład planowanie celów i sposobów pracy oraz radzenie sobie z trudnościami. Druga skala dotyczy poszukiwania i opanowywania informacji. Obejmuje ona takie strategie jak zadawanie pytań w przypadku niezrozumienia, dowiadywanie się o najważniejsze zagadnienia, które mogą być przedmiotem testu, czy też powtarzanie materiału ze zrobionych przez siebie notatek. Ostatnia, trzecia skala służy do pomiaru zachowań, które obniżają efektywność samodzielnego uczenia się, takich jak na przykład rezygnacja z uczenia się z powodu trudności i niezrozumienia materiału czy zapominanie i gubienie materiałów przydatnych w uczeniu się. Wartości wskaźnika  $\alpha$  Cronbacha obliczone dla skal narzędzia wahają się od 0,72 do 0,88.
- **Profil Autonomii Ucznia** (Learner Autonomy Profile<sup>3</sup>). Narzędzie to jest zbiorem pięciu inwentarzy. Wyniki są obliczane oddzielnie dla każdego z narzędzi składowych oraz jako suma całości. W skład Profilu Autonomii Ucznia wchodzi inwentarze diagnozujące pragnienia, inicjatywę, zaradność oraz wytrwałość osób uczących się (DERRIK i in., 2007). Do baterii narzędzi składających się na Profil w porównaniu z pierwotnie funkcjonującymi wersjami dodano także piątą skalę – Ocenę Autonomii Ucznia. Pięć narzędzi składających się na Profil Autonomii Ucznia można scharakteryzować następująco:

---

<sup>3</sup> <http://www.hrcenterprises.com/inventory.html> [dostęp: 06.01.2015].

- **Inwentarz Pragnień Ucznia** (Inventory of Learner Desire – ILD), stworzony przez Donnę Meyer, służy do samooceny zdolności do intencjonalnego działania. Składa się z 33 pozycji. Współczynnik  $\alpha$  Cronbacha dla opisywanego Inwentarza wynosi 0,90.
- **Inwentarz Inicjatywy Ucznia** (Inventory of Learner Initiative – ILI) autorstwa M. Ponton mierzy nastawienie na realizację celu, działanie oraz rozwiązywanie problemów, jak również pobudzanie siebie do rozpoczęcia działania oraz wytrwałość w radzeniu sobie z przeszkodami. Wartość współczynnika  $\alpha$  Cronbacha dla 44 pozycji opisywanego Inwentarza wyniosła 0,97.
- **Inwentarz Zaradności Ucznia** (Inventory of Learner Resourcefulness – ILR) – w konstrukcji tego inwentarza, opracowanego przez P. Carra, przyjęto, że zaradność to zdolność do radzenia sobie ze stresem (PONTON, CARR, 2000). Inwentarz ten przeznaczony jest dla osób dorosłych i pomaga zmierzyć zdolność do radzenia sobie z przeszkodami stojącymi na drodze do realizacji celów uczenia się. Narzędzie zawiera 53 pozycje dotyczące następujących czterech grup zachowań uważanych za wskaźniki autonomii w uczeniu się: oczekiwanie przyszłych nagród związanych z opanowywaniem wiedzy i umiejętności, uważanie działań związanych z uczeniem się za ważniejsze od innych zadań, wybieranie wśród różnych możliwych działań tych, które są związane z opanowywaniem umiejętności czy wiedzy oraz rozwiązywanie problemów uniemożliwiających optymalne uczenie się. Wartość współczynnika  $\alpha$  Cronbacha dla tego inwentarza wynosi 0,92.
- **Inwentarz Wytrwałości Ucznia** (The Inventory of Learner Persistence – ILP), opracowany przez M. Gail Derrick, zawiera 34 pozycje. Mierzy zorientowanie na cel, samoregulację oraz wolę. Rzetelność tego inwentarza wyrażona za pomocą współczynnika  $\alpha$  Cronbacha wynosi 0,96.
- **Ocena Autonomii Ucznia** (The Appraisal of Learner Autonomy – ALA) to narzędzie składające się z 9 pozycji, skonstruowane na podstawie konstruktu poczucia własnej skuteczności opracowanego przez A. Bandurę. Służy do pomiaru zdolności do intencjonalnego działania w zakresie uczenia się.

Na podstawie dokonanego przeglądu wybranych narzędzi do pomiaru kierowania własnym uczeniem się można stwierdzić, że w badaniach samodzielności w nabywaniu wiedzy i umiejętności stosowane są narzędzia diagnozujące wykorzystywanie strategii uczenia się, procesy motywacyjne oraz metapoznawcze, zachowania samoregulacyjne oraz pragnienia, inicjatywę, wytrwałość i zaradność osoby uczącej się. Wiele z tych narzędzi, ze względu na złożoność mierzonego konstruktów, zawiera ponad 50 pozycji. Najczęściej mierzona jest częstość wykonywania określonych czynności związanych z niezależnym uczeniem się. Przedstawione metody pomiaru nie pozwalają jednak stwierdzić, które spośród elementów składających się na samodzielne kierowanie nabywaniem kompetencji są postrzegane przez osoby uczące się jako trudne, a które jako łatwe.

## Korelaty autonomii i autonomii w uczeniu się

W kolejnych podrozdziałach zostaną przedstawione badania empiryczne ukazujące autonomię jako zmienną kształtowaną przez właściwości środowiska i cechy podmiotowe, a jednocześnie wpływającą na zachowania oraz stany będące konsekwencją podjętych zachowań.

### 4.1. Autonomia a wybrane wyznaczniki funkcjonowania jednostki

W podrozdziale tym omówione zostaną badania poziomu samoregulacji i autonomii z wynikami pomiarów dwóch wybranych zmiennych kluczowych dla ludzkiego funkcjonowania i samopoczucia, jakimi są efekty uczenia się oraz poczucie dobrostanu.

#### 4.1.1. Autonomia a efekty szkolnego uczenia się

Wśród licznych badań stymulatorów osiągnięć szkolnych można znaleźć próby pokazania powiązań wyników szkolnego uczenia się z pomiarami rozwoju samoregulacji i autonomii.

Przegląd badań empirycznych dotyczących związku między samoregulacją w uczeniu się a efektami nabywania wiedzy i umiejętności został dokonany między innymi przez Fredericka MORRISONA i współpracowników (2010) oraz przez Angelę DUCKWORTH i Stephanie CARLSON (2013). F. MORRISON i współpracownicy (2010) wykazali, że w przypadku uczniów w wieku od przedszkola po szkołę średnią im większa jest samoregulacja zachowań, tym wyższe są wyniki w opanowywaniu wymaganych przez szkołę wiedzy i umiejętności. Przyniesione rezultaty pokazują też, że wysoki poziom kontroli zachowań wiążący się z umiejętnością świadomego nakierowywania uwagi na wybrany obiekt może znieść negatywny wpływ słabej zdolności do kontrolowania reakcji emocjonalnych na poziom opanowania materiału szkolnego. Z dokonanej przez A. DUCKWORTH

i S. CARLSON (2013) przeglądu badań wynika, że poziom samoregulacji ma istotny wkład w trafność przewidywania uzyskiwanych ocen szkolnych. Przeanalizowane przez autorkę badania pokazały także, że do faktu ukończenia szkoły średniej istotnie i pozytywnie przyczynia się samoregulacja w zakresie zdolności do kontroli uwagi i w relacjach międzyludzkich. Pozytywny związek poziomu samoregulacji z ocenami szkolnymi tłumaczy się umożliwianą przez samoregulację zdolnością do odraczania uzyskania nagrody. Zdolność do samoregulacji pozwala na przykład poświęcić czas rozwiązywaniu zadań, czytaniu i analizowaniu tekstów zamiast uzyskania natychmiastowej przyjemności w postaci czasu spędzonego z kolegami czy na oglądaniu filmu.

W badaniach związku między autonomią a osiągnięciami szkolnymi wykorzystywano zarówno samoocenę wyników uczenia się, jak i wskaźniki opanowania materiału zbudowane na wynikach oficjalnych sprawdzianów wiedzy i umiejętności z kursów, w jakich uczestnicy badań brali udział. Związek autonomii oraz samooceny własnych kompetencji akademickich był przedmiotem badań przeprowadzonych przez M. NOOMA (1999c). W badaniach tych stwierdzono, że poziom autonomii mierzony za pomocą skali Kwestionariusza Autonomii dla Osób Dorastających, mierzącej autonomię w postawach, korelował istotnie i dodatnio ( $r = 0,23$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 400$ ) z rezultatami podskali profilu samospostrzegania się osób dorastających, dotyczącej kompetencji akademickiej, czyli oceny własnej inteligencji oraz samego siebie jako ucznia (NOOM, 1999c). W badaniach związku autonomii uczenia się z wynikami w nauce często wykorzystywano kwestionariusz o nazwie Profil Autonomii Ucznia. Siew F. NG i in. (2011) na podstawie danych zebranych od 425 studentów obliczyli korelację między ujmowanymi za pomocą skróconej wersji Profilu Autonomii Ucznia pomiarami autonomii a wynikami w nauce. Wyniki w nauce ujmowano za pomocą wskaźnika GPA, wyrażającego stosunek punktów uzyskanych za zaliczone kursy na studiach do liczby godzin przeznaczonych przez osoby badane na uczestnictwo w kursach. Uzyskane wyniki pokazały, że spośród czterech komponentów autonomii ucznia uwzględnionych w Profilu, jakimi są pragnienie, inicjatywa, zaradność i wytrwałość, tym, który okazał się istotnie związany z wynikami w nauce, jest zaradność. Zaradność rozumiana jest jako umiejętność radzenia sobie z trudnościami pojawiającymi się w czasie samodzielnego nabywania wiedzy i umiejętności. Badania związku między miarą autonomii a wskaźnikiem wyników w nauce, jakim jest stosunek punktów uzyskanych za zaliczone kursy na studiach do liczby godzin przeznaczonych na uczestnictwo w kursach, przeprowadzono także wśród badanych z azjatyckiego obszaru kulturowego (HASHEMIAN, SOURESHIANI, 2011). Uzyskane wyniki potwierdziły rezultaty, jakie otrzymano w badaniach północnoamerykańskich. Sześćdziesięciu irańskich studentów uczących się języka angielskiego jako obcego wypełniło Kwestionariusz Autonomii Ucznia (KASHEFJAN-NAINI, 2002). Pozycje tego narzędzia dotyczą stosunku badanego do polegania na wsparciu nauczyciela i innych osób w czasie

uczenia się oraz samooceny własnej zdolności do samodzielnego wykonywania czynności związanych z uczeniem się. Zebrano też informacje o wartości wskaźnika wyników w nauce dla uczestników badań. Poziom autonomii w uczeniu się okazał się istotnie, dodatnio i z przeciętną siłą ( $r = 0,55$ ) związany z wartością wykorzystanego wskaźnika wyników w nauce.

#### 4.1.2. Autonomia a poczucie dobrostanu

Poczucie dobrostanu, określane też jako zadowolenie z życia, rozumiane jest jako ogólna ocena sytuacji życiowej. Ocena taka może być dokonana w kategoriach poznawczych lub emocjonalnych na podstawie informacji dotyczących różnych sfer życia (TRZEBIŃSKA, 2008; STRACK, 1995). R. RYAN i E. DECI (2006) twierdzą, że związek poziomu autonomii z poczuciem dobrostanu wynika z faktu, że autonomia jest podstawową ludzką potrzebą, której niezaspokojenie ma trwały wpływ na jakość życia. Założenie to weryfikowano, opierając się na teorii samookreślenia, ale także na eklektycznych ujęciach autonomii. Badano związek autonomii z poziomem samooceny, sposobem zapamiętywania zdarzeń i interakcji z innymi osobami, nastrojem depresyjnym oraz ogólnym poczuciem dobrostanu.

E. DECI oraz R. RYAN (1985) wykorzystując Skalę Ogólnych Orientacji Przyczynowych oraz Skalę Dyskredytowania Siebie, którą opracowali Howard KAPLAN i Alex POKORNY (1969), stwierdzili, że im wyższa orientacja autonomiczna, tym niższa tendencja do samoponiżania się ( $r = -0,20$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 73$ ). Ci sami autorzy (DECI, RYAN, 1985) w badaniach, w których również wykorzystana została Skala Ogólnych Orientacji Przyczynowych, lecz razem ze skalą samooceny opracowaną przez Irving JANIS i Petera FIELDA (1959), stwierdzili, że im wyższa orientacja autonomiczna osoby, tym wyższa jej samoocena ( $r = 0,35$ ;  $p < 0,001$ ;  $N = 70$ ). Związek autonomii z samooceną został potwierdzony także w badaniach wykorzystujących pomiar autonomii oparty na teorii innej niż teoria samookreślenia. Wykazano (NOOM, 1999c), że samoocena, czyli poziom zadowolenia z siebie, mierzona skalą ROSENBERGA (1965), korelowała istotnie, dodatnio i z umiarkowaną siłą z pomiarami autonomii w postawach ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 400$ ), autonomii emocjonalnej ( $r = 0,37$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 400$ ) oraz autonomii funkcjonalnej ( $r = 0,33$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 400$ ).

R. KOESTNER i G. LOSIER (1996) badali związek między autonomią a nastrojem. W badaniach tych zastosowano wiele różnych narzędzi, w tym podskalę autonomii ze Skali Przymiotnikowej, podskalę orientacji autonomicznej z Skali Ogólnych Orientacji Przyczynowych oraz Listę Sprawdzającą Nastroj wykorzystującą przymiotniki. Autorzy ci wykazali, że im wyżej uczestnicy badań ocenili swój poziom autonomii rozumianej jako rządzenie sobą, uzupełniając skalę orientacji autonomicznej, tym mniejszą intensywność negatywnych zdarzeń ( $\beta = -0,29$ ;



$p < 0,05$ ;  $N = 51$ ) i tym mniejsze nasilenie negatywnych emocji ( $\beta = -0,34$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 51$ ) zarejestrowali u siebie przeciętnie w ciągu dnia w okresie dwóch tygodni codziennej obserwacji własnego nastroju. Wysoki poziom autonomii rozumianej jako tendencja do oddzielania się od innych, mierzony za pomocą podskali autonomii Skali Przymiotnikowej, okazał się związany z wysoką oceną intensywności negatywnych zdarzeń ( $\beta = 0,42$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 51$ ) w trakcie badań.

Samooceńca kompetencji społecznej, odzwierciedlającej postrzeganie siebie jako osoby lubianej i łatwo nawiązującej przyjaźnie, mierzona skalą Profilu Samospostrzegania się Osób Dorastających, okazała się istotnie i dodatnio związana z pomiarami Kwestionariusza Autonomii dla Osób Dorastających (NOOM, 1999c). Stwierdzono, że ocena kompetencji społecznej koreluje z autonomią funkcjonalną w stopniu umiarkowanym ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 400$ ), natomiast ze słabą siłą (NOOM, 1999c) z autonomią emocjonalną ( $r = 0,28$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 400$ ) oraz z autonomią w postawach ( $r = 0,27$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 400$ ). W tych samych badaniach stwierdzono istnienie ujemnego związku między pomiarami nastroju depresyjnego a wynikami Kwestionariusza Autonomii dla Osób Dorastających (NOOM, 1999c). Najsilniejszą korelację nastroju depresyjnego stwierdzono z autonomią w postawach ( $r = -0,38$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 400$ ), natomiast wykryte związki nastroju depresyjnego z autonomią emocjonalną ( $r = -0,22$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 400$ ) i autonomią funkcjonalną ( $r = -0,20$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 400$ ) były słabe, choć istotne (NOOM, 1999c).

Z badań, jakie przeprowadzili R. KOESTNER i G. LOSIER (1996) z wykorzystaniem danych zbieranych przez tydzień za pomocą Rochesterskiego Rejestru Interakcji (Rochester Interaction Index), który opracowali Ladd WHEELER i John NEZLECK (1977), wynika, że im wyższa autonomia rozumiana jako rządzenie sobą, mierzona za pomocą skali orientacji autonomicznej, tym spotkania z rówieśnikami są oceniane jako przyjemniejsze ( $\beta = 0,26$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 60$ ). Stwierdzono także, że im wyższa autonomia rozumiana jako odseparowywanie się od innych, mierzona podskalą autonomii Listy Przymiotnikowej, tym jako bardziej nieprzyjemne oceniane są spotkania z przełożonymi ( $\beta = -0,32$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 60$ ).

W badaniach procesów motywacyjnych wykazano, że wysokie poczucie dobrostanu wiąże się z wysokim poziomem motywacji wewnętrznej i identyfikacyjnej, czyli autonomicznych rodzajów motywacji, oraz z wysokim poczuciem możliwości wyboru podczas wykonywania obowiązków obywatelskich, a także w dostosowaniu się do norm społecznych (SHELDON i in., 2005).

Do poznania zależności między autonomią a doświadczanymi właściwościami dobrostanu przyczyniły się badania przeprowadzone przez N. WEINSTEIN i współpracowników (2012). Zbadano bezpośredni związek autonomii i poczucia dobrostanu jako trwałej cechy oraz tymczasowego samopoczucia. W badaniach tych wzięto za podstawę teorię samookreślenia. Wyniki pomiaru samooceny

zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych okazały się tym wyższe, im wyższy był wynik we Wskaźniku Autonomicznego Funkcjonowania opracowanym przez autorów badania. Wartości współczynników korelacji między autonomią a wynikami pomiaru poczucia zaspokojenia potrzeb osiągnęły wartość odpowiednio:  $r = 0,51$  ( $p < 0,01$ ;  $N = 91$ ) dla potrzeby związków z innymi,  $0,64$  ( $p < 0,01$ ;  $N = 91$ ) dla potrzeby autonomii oraz  $0,54$  ( $p < 0,01$ ;  $N = 91$ ) dla potrzeby kompetencji.

W ramach badań trafności Wskaźnika Autonomicznego Funkcjonowania, na podstawie danych od 160 studentów, obliczono wartość współczynnika korelacji między wynikiem pomiaru autonomii rozumianej jako zgodność z samym sobą, refleksyjność oraz brak poczucia presji ze strony czynników zewnętrznych i wewnętrznych a wskaźnikami ogólnego dobrostanu rozumianego jako trwała cecha (WEINSTEIN i in., 2012). W przeprowadzonej analizie wykazano, że im wyższy poziom autonomii, tym wyższy poziom odczuwania pozytywnych emocji ( $r = 0,39$ ,  $p < 0,01$ ), pozytywnej samooceny ( $r = 0,40$ ,  $p < 0,01$ ), żywotności ( $r = 0,49$ ,  $p < 0,01$ ), satysfakcji z życia ( $r = 0,45$ ,  $p < 0,01$ ), precyzji w określeniu celu w życiu ( $r = 0,45$ ,  $p < 0,01$ ) oraz inicjatywy w realizacji własnych celów ( $r = 0,51$ ,  $p < 0,01$ ). Wysoki poziom autonomii okazał się także związany z niskim poziomem odczuwania symptomów depresji ( $r = -0,40$ ,  $p < 0,01$ ) i lęku ( $r = -0,40$ ,  $p < 0,01$ ).

N. WEINSTEIN i współpracownicy (2012) wykorzystali również dane zebrane za pomocą Wskaźnika Autonomicznego Funkcjonowania oraz narzędzi służących do pomiaru wyznaczników dobrostanu, by zbadać związek między autonomią a poczuciem komfortu jako stanu. Osoby uczestniczące wypełniały raporty dotyczące swojego samopoczucia zawsze wieczorem w ciągu każdego z siedmiu dni badań. Analiza zebranych danych dokonana za pomocą hierarchicznego modelowania liniowego wykazała, że osoby o wysokiej autonomii w porównaniu z niskoautonomicznymi doświadczały w ciągu dnia wyższego poziomu zaspokojenia własnych potrzeb więzi z innymi oraz kompetencji, poczucia autonomii w interakcjach z innymi, a także wyższego poziomu żywotności, większej liczby pozytywnych emocji oraz mniej stresu. Zebrane dane pokazały też, że im wyższy poziom autonomii, tym więcej możliwości wyboru doświadczały badani w ciągu dnia oraz tym rzadziej podejmowali działania w wyniku poczucia winy i wstydu. W badaniach zrealizowanych przez zespół N. WEINSTEIN (2012) stwierdzono ponadto, że im wyższy poziom autonomii, tym wyższy poziom akceptacji własnych złych i dobrych cech ( $B = 0,36$ ;  $t = 3,63$ ;  $p < 0,01$ ), większa skłonność do zachowań prospołecznych ( $B = 0,28$ ;  $t = 2,57$ ;  $p < 0,01$ ) oraz aspiracji wewnętrznych, takich jak chęć rozwoju, nawiązania związków z innymi i stworzenia z nimi wspólnoty ( $B = 0,30$ ;  $t = 3,08$ ;  $p < 0,01$ ).

Inne aspekty zależności między autonomią a dobrostanem były przedmiotem badań realizowanych przez Stijn VAN PETEGEMA i współpracowników (2012). Badacze ci wykazali, że poziom dobrostanu i relacji interpersonalnych zależy



nie tyle od samego faktu możliwości działania niezależnie od innych, ile od poziomu autonomiczności motywów kierujących zachowaniem. Autorzy zbadali wpływ poziomu autonomii młodych ludzi na wyznaczniki ich funkcjonowania takie jak:

- jakość relacji z innymi ludźmi,
- subiektywny poziom dobrostanu ujmowany przez samoocenę oraz występowanie symptomów depresyjnych,
- częstość zachowań problemowych, takich jak na przykład picie alkoholu czy udział w bójkach.

Autonomię mierzono, prosząc badanych, by określili poziom niezależności, z jakim dokonują wyborów na Skali Podejmowania Decyzji w Rodzinie. Następnie dla decyzji, w przypadku których wskazano najwyższy oraz najniższy poziom niezależności, uczestnicy wskazywali jeden z trzech motywów jako najsilniej kierujący stopniem swobody w decydowaniu: zewnętrzny – oznaczający działanie w wyniku zewnętrznej presji, introlekcyjny – wskazujący na podejmowanie czynności, by nie czuć się winnym, lub też identyfikacyjny – w przypadku którego do wykonania czynności skłania osobiste przekonanie, że jest ona ważna. Za pomocą analizy równań strukturalnych wykazano, że u osób dorastających pozytywna ocena dobrostanu, intymności w relacjach z innymi oraz niski poziom zachowań problemowych są związane w mniejszym stopniu z podejmowaniem niezależnych decyzji, a większym – z poziomem autonomiczności motywacji do niezależności lub podlegania innym. Szczegółowe rezultaty pokazały, że poczucie dobrostanu może być wysokie pomimo zależności decyzyjnej od innych, jeśli zależność ta wynika z wysoce autonomicznego motywu identyfikacyjnego. Poczucie dobrostanu jest też tym niższe, im bardziej decyzje podejmowane są w sposób niezależny, pod wpływem motywacji zewnętrznej, czyli dla uznania przez innych czy zewnętrznej nagrody. Niskie poczucie dobrostanu ma miejsce również w przypadku, gdy niezależne podejmowanie decyzji wynika z motywu introlekcyjnego, czyli po to, by wyeliminować poczucie winy lub dowartościować się. Poziom intymności w relacjach z innymi okazał się tym wyższy, im bardziej niezależnie podejmowało się decyzje z motywów identyfikacyjnych, a tym mniejsze, im bardziej niezależność w decydowaniu była powodowana motywami zewnętrznymi. Częstość zachowań problemowych, takich jak picie alkoholu lub udział w bójkach, okazała się tym niższa, im wyższy był poziom zależności od innych w decydowaniu, ale wynikający z motywów identyfikacyjnych, oraz im mniejsza była zależność od innych z motywów zewnętrznych, czyli wynikająca z chęci otrzymania od innych nagrody, a także w im niższym stopniu przejawiało się działania niezależne, bez uwzględnienia motywu ich podejmowania.

W świetle powyższych badań autonomia jest nie tylko cechą wyznaczającą samodzielność i niezależność decyzji i zachowań. Jej faktyczny poziom wpływa na rodzaj formułowanych celów i projektowane sposoby ich realizacji oraz prze-

bieg i wyniki uczenia się, a także pozostaje w związku z odczuwaną jakością różnych form egzystencji jednostki i ocenami ogólnej satysfakcji z życia i prawdopodobnie również z poczuciem sensu realizowanych zadań.

## **4.2. Podmiotowe korelaty autonomii oraz autonomii uczenia się**

Autonomia jest właściwością podmiotową kształtowaną przez czynniki biologiczne, społeczne i kulturowe. Jej poziom zmienia się pod wpływem wieku, oddziaływań wychowawczych, wykształcenia i nabywanych doświadczeń. Wśród czynników podmiotowych wyróżnionych w literaturze jako wywierające wpływ na poziom autonomiczności jednostki wymienia się wiek, płeć, temperament, osobowość oraz poczucie własnej skuteczności.

### **4.2.1. Wiek i poziom wykształcenia a autonomia i autonomia w uczeniu się**

Człowiek rodzi się jako jednostka całkowicie zależna od swoich rodziców. Zwiększenie niezależności jest celem rozwojowym człowieka (NOOM, 1999a). Samoregulację rozumianą jako zdolność do kontrolowania własnych procesów poznawczych i emocjonalnych oraz zachowań uznaje się za wyznacznik poziomu rozwoju dziecka (MORRISON i in., 2010). Zwiększenie zdolności samoregulacyjnych wraz z wiekiem wiąże się z rozwojem uwarunkowanych strukturą biologiczną zdolności umysłowych, wiedzy i umiejętności dotyczących strategii działania oraz czynników związanych z samoregulacją, takich jak poczucie własnej skuteczności (WIGFIELD, KLAUDA, CAMBRIA, 2011).

U człowieka rozwój samoregulacji i autonomii przebiega w sposób ciągły, ale są dwa etapy rozwojowe, kiedy przyrost zdolności do kierowania własnym postępowaniem jest szczególnie intensywny: wiek 2–3 lat oraz okres dojrzewania (ERHARD-WEISS, 2008). Około 2. roku życia zaczyna kształtować się wola. Dziecko dzięki zwiększającym się kompetencjom motorycznym w zakresie chodzenia i chwytania jest w stanie zgodnie z własną intencją wykonywać ruchy i dzięki temu realizować chęć do działania (DEMETRIOU, 2000). W swojej koncepcji Erik Erikson określa ten czas jako okres rozwiązywania kryzysu polegającego na tym, że samodzielne podejmowanie czynności, których jeszcze z powodzeniem się nie wykonało, może prowadzić do zwiększenia poczucia autonomii w przypadku sukcesu, jednak może także prowadzić do zwątpienia i wstydu w przypadku niepowodzenia (ERIKSON, 2012). Dzieci w wieku do 4 lat z reguły nie potrafią zrezygnować z małej, ale natychmiastowej nagrody na rzecz większej, na którą trzeba dłużej poczekać. Zdolność ta pojawia się u większej liczby dzieci w 5. i 6. roku życia. U dzieci w wieku 6–8 lat obserwuje się wspomaganie regulowania własnych zachowań przez

mówienie do siebie i świadome odwracanie uwagi od wybranych bodźców. Uczniowie w wieku 7–10 lat z reguły samodzielnie planują, co będą robić w najbliższym czasie, oraz mają zdolność do kontroli zarówno własnego zachowania, jak i emocji. Większość młodych ludzi w wieku 11–13 lat ma zdolność do systematycznego kierowania swoimi zachowaniami i kontrolowania motywacji i emocji oraz planuje swoje działania, biorąc pod uwagę dłuższą perspektywę czasową niż tygodnie czy miesiące (DEMETRIOU, 2000). W wieku dojrzewania ma miejsce uniezależnienie się od pochodzących od rodziców źródeł poczucia własnej wartości, aprobaty oraz standardów postępowania (VAN PETEGEM i in., 2012).

Jednymi z pierwszych ważnych badań pokazujących zróżnicowanie poziomu autonomii wraz z wiekiem były obserwacje J. PIAGETA (1967). Badając zachowania dzieci podczas gry oraz analizując ich wypowiedzi dotyczące historyjek zawierających problemy moralne, wykazał, że około 10. roku życia pojawia się autonomia w odniesieniu do zasad postępowania. Autor ten stwierdził, że dzieje się tak dzięki współdziałaniu z innymi, które stymuluje krytyczną refleksję dotyczącą własnych intencji i postępowania oraz działań innych. Reguły przestają być postrzegane jako nienaruszalne prawo narzucone z zewnątrz. Zaczynają być traktowane jako wynik wolnego wyboru jednostki, który powstaje w wyniku odczucia szacunku do innych osób i umożliwia dobre współdziałanie z nimi. Za odpowiednie kary są uważane nie takie, które są surowe i bolesne, ale takie, które uwzględniają intencję, z jaką działała karana osoba, i uświadamiają jej zerwaną więź z innymi oraz pozwalają zrozumieć sytuację poszkodowanego.

Występowanie prawidłowości rozwoju autonomii moralnej stwierdzone przez J. Piageta potwierdzają współcześni badacze. Keith SAWYER (2013) za siłę napędową rozwoju jednostki uważa napięcie, jakie wytwarza się między samoregulacją rozumianą jako dostosowanie się do zewnętrznie narzuconych reguł oraz autonomią, definiowaną jako niezależne od nacisków zewnętrznych stawianie sobie celów i działanie. Napięcie to wyłania się w czasie interakcji jednostki z jej środowiskiem społecznym. Oryginalne, twórcze działanie jednostki, z jakim utożsamia się autonomię, odbywa się dzięki procesom samoregulacyjnym, stanowiącym ramy narzucone przez zewnętrzne siły społeczne. Odnosząc poszczególne etapy rozwoju autonomii moralnej do wieku, Tobias KRETTENAUER (2013) stwierdza, że moralne „ja” zawiera trzy składowe: działanie intencjonalne, działanie zgodne z wolą i działanie zgodne z wartościami uznawanymi przez samą jednostkę. Działanie intencjonalne pojawia się pod koniec drugiego roku życia. Działanie zgodne z wolą, jak pokazują badania dotyczące zdolności do odraczania nagrody w czasie, może zacząć się pojawiać w 4. roku życia, jednak zwykle rozwija się między 6. a 8. rokiem życia. Moralne „ja”, działające z motywacji identyfikacyjnej, czyli dlatego, że pewne wartości są ważne, pojawia się u nastolatków.

Jak wynika z przeglądu badań dokonanego przez Larry'ego NUCCI (2013), u dzieci w wieku 4–7 lat wykształca się poczucie sfery życia prywatnego. Sfera ta obejmuje zainteresowania, przyjaźnie, inicjowanie działań, tajemnicę prywatnych zapisków i dobór ubioru. Świadomości istnienia i zakresu sfery prywatnej u dzieci towarzyszy przekonanie, że w przypadku narzucania przez rodziców lub opiekunów zakazów czy ograniczeń w tym obszarze niedostosowanie się do reguł przez nich narzucanych jest uzasadnione. Zebrane dane pokazały jednocześnie, że dzieci są świadome, że nie można łamać zasad moralnych, żeby móc zrealizować to, co wynika z osobistych preferencji. Potwierdzenie przedstawionych zależności uzyskano w badaniach przeprowadzonych w rodzinach z różnych klas społecznych oraz kultur.

W badaniach empirycznych zmianę poziomu autonomii wraz z wiekiem obserwowano, dokonując jej pomiaru w oparciu o różne założenia teoretyczne i w odniesieniu do różnorodnych przejawów tej złożonej cechy. Istotne różnice między osobami rozpoczynającymi okres dojrzewania (12–14 lat) a osobami w wieku 15–18 lat zostały stwierdzone pod względem autonomii w postawach, odzwierciedlającej samodzielność w formułowaniu celów działania oraz autonomii emocjonalnej, odnoszącej się do poczucia, że wyznaczone samodzielnie cele są słuszne. Oba rodzaje autonomii mierzono za pomocą Kwestionariusza Autonomii dla Osób Dorastających. Stwierdzony efekt wieku okazał się istotny, ale niewielki (NOOM, DEKOVIĆ, MEEUS, 1999).

Kennon SHELDON i współpracownicy (2005) w badaniach korelacyjnych wykazali, że wraz z wiekiem wzrasta motywacja autonomiczna oraz poczucie swobody wyboru w wypełnianiu obowiązków obywatelskich, takich jak płacenie podatków i zachowania zgodne z konwencjami społecznymi (np. dawanie napiwków). Badacze potwierdzili wyniki badań korelacyjnych, stosując metodologię porównywania grup. Stwierdzili, że badani rodzice w porównaniu ze swoimi dziećmi odczuwają wyższą motywację autonomiczną (wewnętrzzną i identyfikacyjną) oraz poczucie swobodnego wyboru w wypełnianiu zadań związanych z rolą pracownika (rzetelność w pracy, doksztalcanie) i obywatela (głosowanie, płacenie podatków).

Przedmiotem badań empirycznych była też zależność pomiędzy autonomią uczenia się a wiekiem. M. DERRICK i współpracownicy (2007) uogólniając wyniki badań różnych autorów, przeprowadzone za pomocą Skali Gotowości do Samokierowanego Uczenia się, stwierdzili, że wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia rośnie zdolność do kierowania własnym uczeniem się. We własnych badaniach, przeprowadzonych z wykorzystaniem Profilu Autonomii Ucznia, M. DERRICK wraz z zespołem (2007) wykazali wzrost poziomu autonomii uczenia się ze wzrostem poziomu wykształcenia tylko w przypadku wyników inwentarza pragnienia będącego miarą zdolności do intencjonalnego działania. W tym narzędziu studenci II stopnia uzyskali wyższe wyniki niż studenci I stopnia. Zarówno w pomiarach zaradności, inicjatywy, jak i wy-

trwałości studenci II stopnia oraz licealiści osiągnęli wyniki wyższe od studentów I stopnia.

W świetle publikowanych wyników wraz z wiekiem rośnie poziom autonomii poszczególnych jednostek, szczególnie w zakresie formułowania i realizacji celów oraz podejmowania decyzji w życiu społecznym.

#### 4.2.2. Płeć a autonomia i autonomia w uczeniu się

Kobiety i mężczyźni charakteryzują się odmiennym poziomem samoregulacji i autonomii, jednak szczegółowy obraz różnic zależy od dziedziny, jakiej dotyczą badania. Eksperymenty, w których matki proszono, by przez pewien czas patrzyły na dziecko, ale zachowywały „kamienną twarz”, nie reagując na jego emocje i działania, wykazały różnicę w poziomie samoregulacji między dziewczynkami i chłopcami już w wieku niemowlęcym. W okresie braku emocjonalnego kontaktu z matką dziewczynki okazywały mniej negatywnych uczuć oraz ruchowych reakcji niż chłopcy (WEINBERG i in., 1999). Przegląd badań dokonany przez Lisę MCCABE i współpracowników (2007) wskazuje, że dziewczęta w wieku przedszkolnym i szkolnym w porównaniu z chłopcami charakteryzują się wyższym poziomem kompetencji samoregulacyjnych, przejawiających się niższą impulsywnością oraz większymi umiejętnościami społecznymi.

Badania empiryczne wskazały, że kobiety i mężczyźni różnią się pod względem wyników pomiarów poszczególnych wymiarów autonomii. Wśród osób w wieku 12–18 lat chłopcy osiągnęli istotnie wyższe wyniki od dziewcząt w samoocenie autonomii funkcjonalnej oraz autonomii w postawach dokonanej za pomocą Kwestionariusza Autonomii dla Osób Dorastających (NOOM, DEKOWICZ, MEEUS, 1999). Pomiary dokonane przez E. Deciego i R. Ryana (1985) za pomocą Skali Ogólnych Orientacji Przyczynowych pokazały, że poziom orientacji autonomicznej u kobiet ( $M = 71,89$ ;  $sd = 6,29$ ) w porównaniu z poziomem, jaki zarejestrowano u mężczyzn ( $M = 68,83$ ;  $sd = 6,21$ ), jest istotnie wyższy. Wyższy poziom orientacji autonomicznej u kobiet niż u mężczyzn ( $t = -2,17$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 141$ ) w swoich badaniach stwierdzili też R. KOESTNER i G. LOSIER (1996). Analiza danych zebranych przez M. BEKKER (1993) za pomocą Skali Autonomii wykazała, że kobiety i mężczyźni nie różnią się pod względem takich komponentów autonomii jak samoświadomość oraz radzenie sobie z nowymi sytuacjami. Wyniki uzyskane przez kobiety w trzeciej skali narzędzia użytego w badaniach wykazały, że w porównaniu z mężczyznami charakteryzują się one wyższą wrażliwością na innych, objawiającą się nawiązywaniem i podtrzymywaniem relacji, oraz w większym stopniu tworząc obraz własnego „ja” w oparciu o związki z innymi.

Weryfikacja hipotez dotyczących różnic między kobietami i mężczyznami pod względem autonomii uczenia się pokazała, że wyniki kształtują się odmiennie w zależności od rozpatrywanego komponentu autonomii uczenia się bądź

rodzaju strategii uczenia się. M. DERRICK i współpracownicy (2007) w przeprowadzonych przez siebie badaniach z wykorzystaniem Profilu Autonomii Ucznia stwierdzili, że kobiety uzyskały istotnie wyższy wynik od mężczyzn w pomiarach inicjatywy oraz zaradności. Efekt uzyskanych różnic międzygrupowych okazał się jednak niewielki. Markus DRESEL oraz Marion HAUGWITZ (2005) stwierdzili, że kobiety w porównaniu z mężczyznami częściej dostosowują wysiłek do wykonywanego zadania. Badania wykazały także, że kobiety intensywniej niż mężczyźni wykorzystują takie strategie uczenia się jak robienie notatek (DRESEL, HAUGWITZ, 2005), organizowanie materiału oraz jego powtarzanie (BEMBENUTTY, 2007) i przepisywanie odpowiedzi (TANG, NEBER, 2008). Występowanie różnic w wykorzystywaniu strategii metapoznawczych okazało się zależne zarówno od płci, jak i od grupy wiekowej. Istotne różnice w użyciu strategii metapoznawczych zarejestrowano między dziewczętami i chłopcami poniżej 18. roku życia (DRESEL, HAUGWITZ, 2005; VUKMAN, LICARDO, 2010), natomiast nie stwierdzono ich w grupach studentów i studentek uczelni.

#### 4.2.3. Temperament i osobowość a autonomia

Temperament wymieniany jest jako główny biologiczny czynnik wpływający u dzieci na samoregulację, to jest na sposób kierowania własnymi reakcjami (MORRISON i in., 2010). Jako zmienne temperamentalne mające odniesienie do samoregulacji Rick HOYLE (2006) wymienia:

- wymagającą kontrolę – objawiającą się w umiejętności powstrzymania się od działania, by zachować się inaczej, niż przewidywała reakcja dominująca, zaplanować czynności lub ocenić wykonanie;
- zahamowanie zachowania – stopień, w jakim odczuwany jest lęk i stres oraz zatrzymywane jest wykonywanie czynności w wyniku pojawienia się nieznanych i niespodziewanych elementów sytuacji.

Wyniki pomiaru aspektów temperamentu, takich jak impulsywność, poszukiwanie pobudzenia oraz rozhamowanie, dokonanego za pomocą pozycji z Listy Temperamentu Osób Dorastających, odzwierciedlających niezdolność do panowania nad własnym zachowaniem oraz poszukiwanie nowych, podniecających i niebezpiecznych doznań oraz społecznie niepożądanych doświadczeń, okazały się istotnie i dodatnio ( $r = 0,27$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 400$ ) skorelowane z pomiarem autonomii funkcjonalnej, polegającej na samodzielnym inicjowaniu i kontrolowaniu działań, mierzonej za pomocą Kwestionariusza Autonomii dla Osób Dorastających (NOOM, 1999b).

Za konstrukty osobowościowe, które odnoszą się do samoregulacji, uważa się (GRAMZOW i in. 2004; HOYLE, 2006):

- impulsywność – skłonność do podejmowania czynności bez wcześniejszego przemyślenia i planu;



- kontrolę ego – zdolność do panowania nad wyrażaniem własnych emocji i pragnień;
- elastyczność ego – umiejętność dostosowania poziomu, w jakim zwykle ulega się odczuwanym emocjom i pragnieniom, do wymagań stawianych przez sytuację;
- rozhamowanie – niezdolność do ignorowania bodźców rozpraszających dążenie do wytyczonego celu.

Jeanne BLOCK i Jack BLOCK (1980) wyróżnili wśród ważnych własności osobowościowych pojęcie kontroli ego i elastyczności ego. Pojęcia te uważane są za jedno z trafniej ujmujących różnice w poziomie samoregulacji między poszczególnymi osobami (GRAMZOW i in., 2004).

Przeprowadzono liczne badania empiryczne związku autonomii z wymiarami osobowości i stwierdzono, że obraz badanych zależności w znacznym stopniu zależy od teorii przyjętej za podstawę konstrukcji narzędzi pomiarowych. Ilustrują to wybrane badania związków pomiarów samoregulacji i autonomii z wynikami miar cech osobowości Modelu Pięcioczynnikowego, opracowanego przez Paula Costę i Roberta McCrea. Richard GRAMZOW i współpracownicy (2004) stwierdzili, że aspekty samoregulacji, jakimi są kontrola ego i elastyczność ego, są inaczej związane z cechami osobowości. Analiza danych zebranych za pomocą techniki Q-sort oraz Inwentarza BFI 44 od 194 studentów pozwoliła stwierdzić, że wysoki poziom elastyczności ego, czyli zdolności do tego, by dostosować wyrażanie swoich emocji i pragnień do sytuacji, wiąże się z niską neurotycznością. Niski poziom umiejętności panowania nad emocjami i zaspokajaniem własnych dążeń, czyli słaba kontrola ego, wiąże się z niskim poziomem sumienności i ugodowości bez względu na poziom elastyczności ego. Wysoka elastyczność ego wiąże się z wysoką ugodowością i wysoką sumiennością bez względu na poziom kontroli ego. Gdy osoba łatwo dostosowuje do zastanej sytuacji stopień, w jakim ulega własnym pragnieniom i stanom emocjonalnym, czyli ma wysoki poziom elastyczności ego, to jej poziom ekstrawersji oraz otwartości na doświadczenie jest związany z poziomem kontroli ego. Gdy kontrola ego jest wysoka – ekstrawersja i otwartość na doświadczenie są niskie, gdy jest niska – poziom ekstrawersji i otwartości jest wysoki.

R. KOESTNER i G. LOSIER (1996) za pomocą analizy regresji wykazali, że autonomia rozumiana jako tendencja do odseparowywania się od innych osób jest tym wyższa, im wyższa otwartość na doświadczenie ( $\beta = 0,29$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 115$ ), natomiast tym niższa, im wyższa ugodowość ( $\beta = -0,54$ ;  $p < 0,0001$ ;  $N = 115$ ). Autorzy ci nie stwierdzili istotnego związku między wynikami uzyskanymi w podskali orientacji autonomicznej Skali Ogólnych Orientacji Przyczynowych ujmującej autonomię jako rządzenie sobą a pomiarami cech osobowości z Modelu Pięcioczynnikowego.

Próby ustalenia związku między cechami osobowości z Modelu Pięcioczynnikowego z autonomią ogólną ujmowaną poprzez pytania dotyczące reakcji, po-

staw i odczuć podczas relacji z innymi podjęli się A. PINCUS i współpracownicy (1998). W pomiarze autonomii wykorzystali stosowane w psychologii klinicznej Formularz Intrex, Skalę Przymiotnikową dla Relacji Interpersonalnych (Interpersonal Adjective Scales) oraz Inwentarz Skal Problemów Międzyosobowych (Inventory of Interpersonal Problems Circumplex Scales). Otrzymane wyniki pomiarów afiliacji i autonomii poddano analizie czynnikowej wraz z rezultatami Inwentarza NEO-FFI. Sumiennność i introjekcja, czyli uznawanie celów i wartości osób znaczących za swoje własne, miały wysokie ładunki na tym samym wymiarze osobowości. W przeprowadzonej analizie wymiar ten został odzwierciedlony przez czynnik określony jako samokontrola-samoograniczenie. Z wymiarem samokontroli autonomia introjekcyjna była związana dodatnio, natomiast sumiennność – ujemnie. Stwierdzono też silny dodatni związek otwartości na doświadczenie z autonomią polegającą na wyrażaniu swojego zdania i działaniu według własnej koncepcji w relacjach z rodzicami. Uzyskane rezultaty potwierdziły, że spośród cech osobowości z Modelu Pięcioczynnikowego z autonomią związane są sumiennność i otwartość na doświadczenie.

B. HMEL oraz A. PINCUS (2002) na podstawie analizy czynnikowej wyników 15 skal wyłonili dwa czynniki odmiennie ujmujące autonomię: jako rządzenie samym sobą oraz tendencję do odseparowywania się od innych. W zakres czynnika pierwszego, określonego jako rządzenie samym sobą, wchodziły wyniki podskal: autonomii emocjonalnej, autonomii wartości oraz autonomii zachowania i rodziny należących do Skali Autonomii Worthingtona (WAS) oraz podskali orientacji autonomicznej Skali Ogólnych Orientacji Przyczynowych (GCOS), a także podskali indywidualistycznych osiągnięć wchodzącej w skład Skali Socjotropii-Autonomii (SAS). Czynnik odseparowywania się od innych zawierał wysokie ładunki wyników takich narzędzi jak: skale potrzeby kontroli, ochronnego odseparowywania się oraz perfekcjonizmu z Inwentarza Stylu Osobowości (PSI), podskale niezależności oraz międzyosobowej niewrażliwości należące do Skali Socjotropii-Autonomii (SAS) oraz Skala Autonomii Formularza Badanie Osobowości (PRF). W analizach korelacyjnych uwzględniono zarówno podstawowe pięć czynników osobowości, jak i ich składowe. Autonomia jako rządzenie samym sobą okazała się istotnie i ujemnie skorelowana z neurotycznością ( $r = -0,43$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 226$ ), a zwłaszcza jej składowymi, takimi jak samoświadomość oraz podatność na stres. Stwierdzono istotny i dodatni związek autonomii jako rządzenia samym sobą z sumiennością ( $r = 0,58$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 226$ ), ekstrawersją ( $r = 0,57$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 226$ ), otwartością ( $r = 0,42$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 226$ ) oraz ugodowością ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 226$ ). Składowymi sumienności, które najsilniej korelowały z autonomią jako rządzeniem sobą, okazały się kompetencja, obowiązkowość i samodyscyplina. Spośród składowych ekstrawersji z autonomią jako rządzeniem sobą najsilniej związane były ciepło psychiczne, pozytywne emocje oraz asertywność. Wśród składowych otwartości na doświadczenie najsilniej skorelowana z autonomią jako rządzeniem samym



sobą była uczuciowość. Składową ugodowości, która okazała się najsilniej związana z autonomią jako rządzeniem sobą, okazało się zaufanie. Autonomia jako tendencja do odseparowywania się od innych osób okazała się istotnie związana z dwiema z cech osobowości z Modelu Pięcioczynnikowego: ugodowością ( $r = -0,33$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 226$ ) oraz ekstrawersją ( $r = -0,16$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 226$ ). W przypadku obu tych cech wykryty istotny związek okazał się ujemny. Najsilniejszą negatywną korelację z autonomią jako odseparowywaniem się od innych zaobserwowano w przypadku składowych ekstrawersji z towarzyskością, zaś w przypadku składowych ugodowości z dostosowaniem się.

N. WEINSTEIN i współpracownicy (2012) badając związek autonomii rozumianej jako kierowanie sobą z cechami osobowości z Modelu Pięcioczynnikowego, wykorzystali Wskaźnik Autonomicznego Funkcjonowania ujmujący autonomię zgodnie z teorią samookreślenia jako zgodę z samym sobą, refleksyjność i nieuleganie czynnikom zewnętrznym i wewnętrznym. Dane zebrane od 91 studentów pokazały, że autonomia jest tym wyższa, im wyższy jest poziom ekstrawersji ( $r = 0,44$ ;  $p < 0,01$ ) i otwartości ( $r = 0,29$ ;  $p < 0,05$ ) oraz im niższa jest neurotyczność ( $r = -0,28$ ;  $p < 0,01$ ).

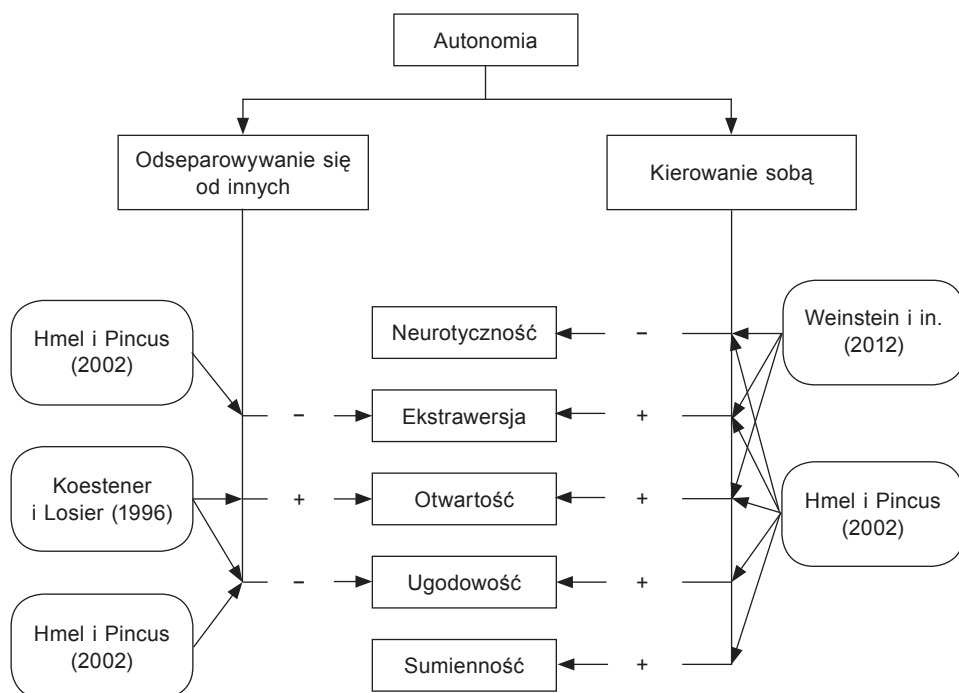
Związek z cechami osobowości badano w odniesieniu zarówno do autonomii ogólnej, jak i do kierowania własnym uczeniem się. Gerhard BLICKLE (1996) wykorzystał Kwestionariusz Oceny Strategii Uczenia się oraz Inwentarz NEO P. Costy i R. McCrea służący do pomiaru cech osobowości z Modelu Pięcioczynnikowego. W badaniach uczestniczyło 139 studentów. Stosowanie strategii związanych z utrzymaniem dyscypliny uczenia się, takich jak strategie metapoznawcze, strategie powtarzania, zarządzania czasem, nakierowywania uwagi oraz współdziałania z innymi, okazało się pozytywnie związane z sumiennością. Drugą z pięciu analizowanych cech osobowości, która okazała się istotnie związana ze stosowaniem strategii uczenia się, była otwartość na doświadczenie. Stwierdzono dodatnią korelację tej cechy ze stosowaniem strategii opracowywania, obejmującymi między innymi krytyczną ocenę opanowywanych treści i badanie występujących w tych treściach zależności. W analizie równań strukturalnych przeprowadzonej na danych zebranych od 92 studentów G. BLICKLE (1996) wykazał, że stosowanie strategii uczenia się pośredniczy w relacji związku między cechami osobowości z Modelu Pięcioczynnikowego a wynikami w nauce. Stwierdzono istnienie istotnych ścieżek od sumienności do strategii, regulujących wkładanie wysiłku w uczenie się oraz badanie zależności występujących w treściach do opanowania i od wymienionych strategii do ocen szkolnych. Podobnie strategie wspomagające badanie zależności obecnych w materiale uczenia się oraz krytyczną ocenę opanowywanych treści okazały się mediatorami między otwartością na doświadczenie a wynikami w nauce.

Temi BIDJERANO i David YUN DAI (2007) zbadali związek między cechami osobowości a składowymi samoregulowanego uczenia się za pomocą skróconej wersji Jednowymiarowych Markerów Cech Modelu Pięcioczynnikowego Gold-

berga oraz Kwestionariusza Motywacji do Stosowania Strategii w Uczniu się. Dane zebrane od około 200 studentów pozwoliły stwierdzić związek między:

- ekstrawersją a poszukiwaniem pomocy;
- ugodowością a zarządzaniem czasem oraz regulacją wkładanego wysiłku;
- sumiennością a zarządzaniem czasem, regulacją włożonego wysiłku, metapoznaniem, stosowaniem strategii opracowywania i organizowania;
- otwartością na doświadczenie a krytycznym myśleniem, stosowaniem strategii metapoznawczych, strategii opracowywania, zarządzaniem czasem, regulacją włożonego wysiłku.

Analizy zależności między cechami osobowości a typem autonomii dostarczyły interesujących wyników. Główne zależności przedstawiono na rysunku 8.



**Rys. 8.** Cechy osobowości a typ autonomii

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R. KOESTNER i G. LOSIER (1996), B. HMEI i A. PINCUS (2002), N. WEINSTEIN i in. (2012).

Ogólnym wnioskiem z badań ilustrowanych rysunkiem 8 jest stwierdzenie, że dwa wymiary autonomii pozostają w zróżnicowanych związkach z odmiennymi cechami osobowości. Autonomia polegająca na odseparowywaniu się od innych jest ujemnie skorelowana z pomiarami ekstrawersji i ugodowości, natomiast autonomia jako kierowanie sobą pozostaje w ujemnym związku z neurotycznością oraz w dodatnim z sumiennością i otwartością na doświadczenia.

Spśród pięciu wyróżnionych cech osobowości tylko jedna – otwartość na doświadczenie – okazała się dodatnio skorelowana z oboma typami autonomii, to jest kierowaniem sobą oraz tendencją do odseparowywania się od innych.

#### **4.2.4. Poczucie własnej skuteczności a autonomia i samoregulacja w uczeniu się**

Poczucie własnej skuteczności jest jednym z najważniejszych pojęć w stworzonej przez A. Bandurę społeczno-poznawczej teorii uczenia się. Definiowane jest ono jako „przekonanie osoby o zdolności do kontrolowania poziomu swojego funkcjonowania oraz zdarzeń wpływających na jej życie” (BANDURA, 1993: 118). Poziom poczucia skuteczności własnej osoby w danej dziedzinie jest tym wyższy, im więcej doświadcza ona sukcesu w działaniach, kontaktu z osobami podobnymi do niej, które dzięki wysiłkowi odniosły powodzenie, im częściej spotyka się ze strony innych ze słowną informacją zwrotną wskazującą na możliwość osiągnięcia dobrego poziomu wykonania i im częściej doświadcza prowadzenia przez osobę, która systematycznie stawia wymagania o stopniu trudności coraz wyższym, ale umożliwiającym powodzenie (BANDURA, 1994).

Przekonanie o własnej skuteczności okazało się zmienną bardzo istotnie związaną z tym, na ile osoba będzie w stanie wykorzystać w działaniu wiedzę i umiejętności, które posiada, ponieważ wpływa ono na ludzkie myślenie, motywację, emocje oraz zewnętrzne zachowania (BANDURA, 1993). Wysoki poziom własnej skuteczności w danej dziedzinie jest związany z wysokim poziomem wcześniejszych osiągnięć. Poczucie własnej skuteczności w związku z tym, że odnosi się do przekonań o własnych zdolnościach, wpływa na poziom trudności i rodzaj celów, jaki jednostka sobie stawia. Poprzez atrybucje przyczynowe, czyli przekonanie o tym, co wywołało zaobserwowany rezultat działania oraz oczekiwanie dotyczące jego wyniku, poczucie własnej skuteczności staje się jednym z czynników wpływających na motywację do podjęcia określonych czynności. Emocje towarzyszące działaniu również pozostają w związku z poczuciem własnej skuteczności, gdyż poziom tej zmiennej związany jest z poziomem stresu gdy doświadczane są trudności w działaniu (BANDURA, 1993). Wysoki poziom stresu, zgodnie z prawem Yerkesa-Dodsona, obniża jakość wykonania (YERKES, DODSON, 1908, za: FRANKEN, 2005). Poczucie własnej skuteczności jest też związane z wyborami dotyczącymi drogi życiowej oraz poziomem wytrwałości w realizacji podjętej pracy w obliczu przeszkód (BANDURA, 1993).

Uznaje się, że poczucie własnej skuteczności jest specyficzne wobec zadań. Pomiaru skuteczności własnej dokonuje się w odniesieniu do zadań z konkretnej dziedziny, uwzględniając różne możliwe stopnie ich trudności oraz poziom pewności badanych dotyczący prawdopodobieństwa wykonania. Na podstawie analizy psychometrycznej narzędzi pomiarowych wykazano, że tak ujęte po-

czucie skuteczności własnej różni się od konstruktów takich, jak obraz siebie i lokalizacja kontroli, które nie odnoszą się do jednego wybranego obszaru funkcjonowania człowieka (ZIMMERMAN, 2000).

Badania wykazały, że w przypadku uczenia się wysokie poczucie skuteczności własnej jest związane z wysokim poziomem motywacji do uczenia się i wytrwałości, a przez to z wysokimi wynikami w nauce. Uczniowie, których poczucie skuteczności własnej jest wysokie, w porównaniu z tymi, u których jest ono niskie, wybierają trudniejsze zadania, pracują nad ich wykonaniem częściej i wkładają w tę pracę więcej energii, są bardziej wytrwali w realizacji celów oraz mają niższy poziom stresu, lęku i depresji (ZIMMERMAN, 2000). Metaanaliza 36 raportów z badań, dokonana przez Karen MULTON i współpracowników (1991), wykazała, że poczucie skuteczności własnej tłumaczy 14% zmienności uczniowskich wyników w nauce oraz 12% zmienności w miarach wytrwałości w uczeniu się. Związek poczucia własnej skuteczności z wynikami w nauce okazał się silniejszy u uczniów z mniejszymi osiągnięciami w uczeniu się w porównaniu z uczniami, których wyniki opanowania wiedzy i umiejętności mieściły się w granicach normy. Silniejsza relacja poziomu skuteczności własnej z osiągnięciami akademickimi została także zaobserwowana u uczniów na ponadpodstawowym poziomie edukacji niż u uczniów szkół podstawowych.

Poziom skuteczności własnej jest głównym motywem samodzielnego kierowania własnym uczeniem się. Kształtuje on proces samoregulacji w zdobywaniu wiedzy i umiejętności na każdym z jego etapów: planowania, stosowania strategii i monitorowania przebiegu oraz refleksji i oceny (SCHUNK, ERTMER, 2000). Poziom samoregulacji jest bowiem związany z trudnością celów, jakie jednostka postanawia zrealizować, jakością kontrolowania przebiegu własnego uczenia się, wytrwałością, przyjmowanymi standardami samodzielnej oceny własnej pracy oraz wykorzystywaniem strategii uczenia się (ZIMMERMANN, 2000).

Przegląd literatury obejmujący raporty z badań empirycznych, dokonany przez Barry'ego ZIMMERMANA (2011), wskazuje, że im wyższe poczucie własnej skuteczności, tym intensywniejsze wykorzystanie strategii uczenia się i większa wytrwałość w wykonywaniu zadań.

#### 4.3. Środowisko wychowawcze rodziny i szkoły a rozwój autonomii

W świetle dotychczas przedstawionych wyników badań autonomia jest zmienną wieloczynnikową, której obraz pozostaje w związku z płcią, wiekiem, temperamentem, cechami osobowości oraz poczuciem własnej skuteczności jednostki. Poziom autonomii osoby jest również wynikiem wpływów czynników jej środowiska oraz działań wychowawczych doświadczanych w rodzinie i szkole.

Według teorii samookreślenia sformułowanej przez E. Deciego oraz R. Ryana środowisko wspiera rozwój osobowości oraz struktur poznawczych jednostki, jeżeli

umożliwia jej zaspokojenie potrzeb kompetencji, czyli poczucia efektywności własnego działania, więzi z innymi oraz autonomii (RYAN, DECI, 2002). Potrzeba kompetencji może być zaspokojona poprzez podawanie dziecku kryteriów zachowania i konsekwencji dostosowania się do nich lub ich niespełnienia. Zaangażowanie w życie młodego człowieka poprzez poświęcanie mu zainteresowania i czasu oraz obdarzanie miłością zaspokaja potrzebę więzi z innymi (GROLNICK, RAFTERY-HELMER, 2013). Do działań wspierających autonomię zalicza się między innymi dawanie jednostce okazji do dokonywania ważnych dla niej wyborów, informacyjne komunikaty zwrotne (RYAN, DECI, 2006), udzielanie jej wsparcia w rozwiązywaniu problemów oraz zezwolenie na wyrażanie odrębnego zdania (GROLNICK, RAFTERY-HELMER, 2013). M. NOOM i Maja DEKOVIĆ (1999) do działań rodziców wspierających autonomię dziecka zaliczyli modelowanie polegające na wypowiadaniu sądów wraz z ich uzasadnieniem, udzielanie wsparcia poprzez okazywanie dziecku ciepła, uczucia oraz odpowiadanie na jego potrzeby, a także stymulowanie poprzez przedstawianie propozycji i zadawanie pytań.

Otto SPECK (2005) stwierdził, że autonomicznych postaw i działań nie można wymuszać. Kształtowanie autonomii w wychowaniu powinno zawsze być okazywaniem wsparcia w krokach do samodzielności, jakie młody człowiek podejmuje z własnej inicjatywy. Aby wspierać rozwój autonomii, konieczne jest sprawiedliwe traktowanie dziecka, przyznanie mu możliwości samodzielnego działania i zdobywania kompetencji bez nadmiernej presji na uzyskiwanie wyników w określonym czasie, posiadania fizycznego miejsca, w które nikt nie wkraczałby bez jego pozwolenia, pokazywanie wartości i pozwolenie na to, by odkrywało sens życia, szanowanie jego osoby, potrzeb, uczuć i wyborów.

#### 4.3.1. Style wychowawcze w rodzinie

Wychowanie jest procesem ukierunkowanym na kształtowanie cech podmiotowych wpływających na wybory zachowań. W procesie tym wyróżnia się style i cele wychowawcze. Style wychowawcze to sposoby i metody oddziaływania na wychowanka (PRZETACZNIK-GIEROWSKA, WŁODARSKI, 1998). Cele są obrazem pożądaných wyników oddziaływań wychowawczych.

Diana BAURIND (1966, 2005) na podstawie badań empirycznych wyróżniła dwa podstawowe wymiary zachowań rodziców względem dzieci. Pierwszy z tych wymiarów to wymaganie, czyli kontrola zachowań dziecka oraz wdrażanie go, by nauczyło się regulować swoje zachowanie, tak by dostosować się do społecznych norm. Wymiarem drugim jest odpowiadanie na potrzeby dziecka, okazywanie mu pozytywnych emocji, wsparcie jego samodzielności i uwzględnianie jego potrzeb.

Erik MANSAGER oraz Roger VOLK (2004) oprócz wymiarów stylu rodzicielskiego, takich jak stawianie wymagań oraz okazywanie pozytywnych uczuć,

proponują wymiar trzeci – okazywanie wsparcia i dawanie dziecku do zrozumienia, że wierzy się w to, iż skorzysta zarówno z okazywanej życzliwości i troski, jak i ze stawianych mu wymagań oraz poradzi sobie z sytuacjami, z jakimi konfrontuje go życie. Wymiar oddziaływań rodzicielskich, jakim jest okazywanie wsparcia, wiąże się więc z przyznawaniem dziecku autonomii.

Obecnie wśród badaczy panuje zgodność co do tego, że istnieją trzy wymiary oddziaływań rodziców w stosunku do dzieci (SKINNER, JOHNSON, SYNDER, 2005). Pierwszy wymiar określany jest mianem ciepło – odrzucenie i opisuje stopień, w jakim dziecko obdarzane jest przez rodziców miłością, zrozumieniem i wsparciem w problemach. Drugi wymiar, który otrzymał nazwę struktura – chaos, dotyczy tego, jak często i na ile konsekwentnie rodzice wskazują dziecku sposoby dojścia do wyznaczonego celu, wytyczają reguły postępowania oraz stawiają mu wymagania i egzekwują ich wypełnianie. Trzeci wymiar, jakim jest wsparcie autonomii – przymus, charakteryzuje poziom, w jakim rodzice pozwalają dzieciom na podejmowanie samodzielnych decyzji, wypowiadanie opinii i rozwiązywanie problemów. Ellen SKINNER, Sandy JOHNSON i Tatiana SNYDER (2005) za pomocą confirmacyjnej analizy czynnikowej wykazali, że oddziaływania wychowawcze rodziców w stosunku do dzieci trafniej opisuje sześć jednobiegunowych wymiarów, takich jak ciepło, odrzucenie, struktura, chaos, wsparcie autonomii oraz przymus, niż trzy wymiary dwubiegunowe.

Na podstawie umiejscowienia oddziaływań rodzicielskich na wymienionych wymiarach budowano klasyfikacje stylów wychowawczych. Diana BAUMRIND (1966, 2005) za najważniejsze style wychowawcze, określone jako prototypowe, wyróżnione w oparciu o poziom stawiania wymagań dzieciom i odpowiadania na ich potrzeby, uznała styl autorytatywny, autorytarny oraz permissywny. Badaczka (BAUMRIND, 2005) zaproponowała także bardziej szczegółową klasyfikację stylów rodzicielskich w oparciu o stopień zakłócenia równowagi między stawianiem dziecku wymagań a odpowiadaniem na jego potrzeby. W klasyfikacji tej wyróżniono następujące style rodzicielskie:

- Autorytarno-dyrektywny – charakteryzujący się niskim poziomem odpowiadania na potrzeby dziecka oraz wysokim poziomem zarówno stawiania wymagań, jak i sprawowania kontroli.
- Nieautorytarno-dyrektywny – gdy u rodziców obserwuje się umiarkowany stopień zarówno odpowiadania na potrzeby dziecka, jak i kontrolowania go oraz wysoki poziom stawiania mu wymagań.
- Permissywny – łączący wysoki poziom odpowiadania na potrzeby dziecka z niskim poziomem stawiania mu wymagań.
- Demokratyczny – w przypadku którego występuje wysoki poziom odpowiadania na potrzeby dziecka oraz umiarkowane stawianie wymagań.
- Autorytatywny – wyróżniający się wysokim poziomem odpowiadania na potrzeby dziecka, jak i wysokim poziomem stawiania mu wymagań oraz niskim stopniem sprawowania kontroli.



- Odrzucający – w przypadku którego obserwuje się niski poziom odpowiadania na potrzeby dziecka, niski poziom stawiania wymagań, a także wysoki poziom kontroli oraz okazywania wrogości.
- Ignorujący – łączący niski poziom odpowiadania na potrzeby dziecka oraz niski poziom stawiania mu wymagań z obojętnością.

W badaniach z ostatnich 60 lat oddziaływaniom rodziców charakteryzującym się szacunkiem do indywidualności i wolności dzieci oraz troską o przygotowanie ich do samodzielnego życia nadawano nazwy takie jak: autonomia, autonomia psychologiczna, wolność, wsparcie autonomii, przyznawanie autonomii, permissywność i przeciwstawiano je kontroli, kontroli psychologicznej czy posesywności (SKINNER, JOHNSON, SNYNDER, 2005).

#### **4.3.2. Style wychowawcze w rodzinie a kształtowanie autonomii dzieci i wybranych wskaźników ich funkcjonowania**

Oddziaływania wychowawcze mogą w różnym stopniu kształtować autonomię. Według D. BAUMRIND (1966) oddziaływania rodzicielskie wspierające autonomię to takie, które dostarczają dziecku wiedzy i okazji do zdobycia doświadczenia na temat różnych możliwości działania i ich konsekwencji oraz stwarzają przestrzeń na dokonanie wyboru i wzięcie odpowiedzialności za jego następstwa. Oddziaływania takie kształtują autonomię, gdyż uwalniają dziecko od lęku przed zachowaniami nonkonformistycznymi.

E. DECI i R. RYAN (1985) wykazali, że osoby dorosłe o wysokiej orientacji autonomicznej są jednocześnie w wysokim stopniu nastawione na rozwijanie autonomii u dzieci. Wynik w skali orientacji autonomicznej Skali Ogólnych Orientacji Przyczynowych okazał się istotnie i dodatnio skorelowany z wynikiem narzędzia mierzącego zorientowanie na wspieranie autonomii u dzieci ( $r = 0,55$ ;  $p < 0,001$ ;  $N = 51$ ).

W badaniach polegających na pomiarze autonomii dzieci oraz obserwacji interakcji rodziny podczas podejmowania decyzji oraz rozwiązywania sytuacji problemowej M. NOOM oraz M. DEKOVIĆ (1999) stwierdzili, że z autonomią dzieci w postawach, czyli określaniu i wyborze celu, związana istotnie i dodatnio była częstość informowania o faktach i wyrażania zgody przez matkę ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 40$ ) oraz zadawanie pytań, stawianie propozycji i wypowiadanie wniosków zarówno przez matkę ( $r = 0,43$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 40$ ), jak i przez ojca ( $r = 0,28$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 40$ ). Autonomia dziecka w postawach była ujemnie skorelowana z częstością wypowiedzi ojca, przekazujących zrozumienie dla potrzeb dziecka ( $r = -0,26$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 40$ ).

Przywiązanie do ojca, rozumiane jako okazywane mu zaufanie i możliwość komunikacji z nim, mierzone za pomocą Inwentarza przywiązania do rodziców i rówieśników okazało się być istotnie i dodatnio, ale słabo związane z wynikiem

skali autonomii emocjonalnej Kwestionariusza Autonomii dla Osób Dorastających (NOOM, 1999b).

Według danych zebranych przez N. WEINSTEIN i współpracowników (2012) autonomia osoby rozumiana jako poczucie bycia sprawcą własnych zachowań, refleksyjność oraz brak poczucia bycia pod presją czynników zewnętrznych i wewnętrznych jest tym wyższa, im bardziej rodzice wspierali jej samodzielne działania ( $r = 0,29$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 91$ ), wykazywali zainteresowanie jej sprawami ( $r = 0,21$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 91$ ) oraz obdarzali ją pozytywnymi uczuciami ( $r = 0,21$ ;  $p < 0,05$ ;  $N = 91$ ).

Podobne wnioski, jakie sformułowano w przypadku kształtowania autonomii przez środowisko rodzinne, otrzymano w badaniach dotyczących wsparcia rozwoju samoregulacji dziecka. Przegląd literatury dotyczącej wpływu oddziaływań rodzicielskich na poziom samoregulacji dzieci dokonany przez F. MORRISONA i współpracowników (2010) wykazał, że zachowaniami rodzicielskimi wpływającymi pozytywnie na rozwój samoregulacji dzieci są zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa, konsekwentne wyrażanie jednoznacznych oczekiwań dotyczących jego zachowania oraz udzielanie mu pomocy w wykształceniu jego własnych sposobów kontroli zachowania bez moralizowania i rozkazywania.

Badania empiryczne zostały przeprowadzone także po to, by stwierdzić istotność wybranych zmiennych, w tym oddziaływań środowiskowych, dla poziomu samoregulacji dzieci rozumianej jako zestaw celowo wykorzystywanych umiejętności kontrolowania procesów poznawczych, emocjonalnych oraz zewnętrznych zachowań. Jessica PIOTROWSKI ze współpracownikami (2012) wykorzystała dane zebrane od 1454 par rodzic – dziecko w wieku 3–8 lat, by za pomocą regresji hierarchicznej porównać wkład, jaki w tłumaczenie poziomu samoregulacji dzieci dają oddziaływania rodzicielskie oraz takie zmienne jak płeć, rasa dziecka, jego specjalne potrzeby edukacyjne, wykształcenie rodziców, a także dochody i struktura rodziny. Uzyskane rezultaty pokazały, że spośród analizowanych zmiennych istotnie i najsilniej, ale najmniej korzystnie z poziomem samoregulacji dziecka jest związana intensywność oddziaływań wychowawczych charakterystycznych dla permissywnego stylu rodzicielskiego. W im mniejszym stopniu rodzice stawiają wymagania dzieciom i kontrolują przestrzeganie przez nie norm zachowania, tym niższe są umiejętności samoregulacyjne dzieci. Równocześnie wykazano, że im bardziej dziecko doświadcza oddziaływań rodzicielskich charakterystycznych dla autorytatywnego stylu wychowania – stawiania mu wymagań i rozliczania z ich wypełnienia przy jednoczesnym udziale w podejmowaniu decyzji oraz doświadczaniu troski i miłości od rodziców – tym wyższy jest poziom jego zdolności samoregulacyjnych.

Badacze analizowali również związek oddziaływań rodziców kształtujących branie przez dziecko odpowiedzialności za swoje postępowanie na cechy inne niż autonomia, a równie istotnie wpływające na funkcjonowanie. Bobbie



WARASH oraz Carol MARKSTROM (2001) zbadali zależność między oddziaływaniami rodzicielskimi a tym, jak dzieci przedszkolne oceniają swoje własne umiejętności ważne w pełnieniu roli ucznia. W badaniu wzięło udział 40 dzieci oraz ich rodzice. Rodzice dokonali samooceny tego, ile przyznają dziecku autonomii, czy kontrolują dziecko, wzbudzając w nim lęk i poczucie winy, czy są konsekwentni w przestrzeganiu przyjętych zasad postępowania, okazują dziecku ciepło emocjonalne i czy są nastawieni na jego potrzeby. Samoocena dziecka dotycząca pełnienia roli ucznia obejmowała: podejmowanie działań, popularność dziecka w grupie, radzenie sobie z krytyką i porażką, umiejętność harmonijnej współpracy z innymi oraz poczucie pewności siebie. Uzyskane wyniki pokazały, że im więcej ojciec i matka przyznają swojemu dziecku autonomii, tym bardziej dziecko widzi siebie jako osobę lubianą w grupie.

Jennifer SILK, Amanda MORRIS, Tomoe KANAYA oraz Laurence STEINBERG (2003), analizując dane zebrane od 9654 uczniów w wieku 14–18 lat za pomocą analizy równań strukturalnych, wykazali, że im większe przyznawanie dziecku autonomii przez rodziców, tym wyższe są jego ogólna samoocena, ocena dotycząca sprawności fizycznej oraz poczucie kompetencji społecznych.

Badania przeprowadzone przez D. Baumrind i podsumowane w jej publikacji z 2005 roku (BAUMRIND, 2005) wskazują, że dostosowanie do wymogów szkoły oraz kompetencje społeczne są wysokie u dzieci, których rodzice stosują oddziaływania wychowawcze charakteryzujące się brakiem nadmiernej kontroli, a także wysokim i zrównoważonym poziomem odpowiadania na potrzeby dzieci i stawiania im wymagań. Są to dzieci doświadczające autorytatywnego, demokratycznego oraz nieautorytarno-dyrektywnego stylu rodzicielskiego. Słabe kompetencje społeczne oraz niski poziom dostosowania do wymogów szkoły obserwuje się u dzieci rodziców autorytarno-dyrektywnych, doświadczających wysokiego stopnia kontroli oraz niskiego poziomu zaspokajania potrzeb.

#### **4.3.3. Wspieranie autonomii ucznia w edukacji**

Społeczne i zawodowe warunki życia podlegają ciągłym zmianom. Konsekwencją tych zmian jest konieczność stałego dostosowywania się do wprowadzanych innowacji technicznych, społecznych i gospodarczych. Wzorce zachowań przystosowawczych są przekazywane dziedzicznie oraz nabywane poprzez uczenie się pod wpływem sytuacji doświadczanych zarówno w szkole, jak i w czasie aktywności pozaszkolnej, a potem również zawodowej. Za wyznaczniki sprawnego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie uznawane są między innymi dążenie do wzbogacania posiadanej wiedzy, zdolność do wykrywania i eliminowania braków w zakresie posiadanych kompetencji oraz umiejętność formułowania i realizowania ambitnych celów. Poziom internalizacji czynników

wyznaczających społeczne i zawodowe funkcjonowanie nie jest jednakowy u poszczególnych jednostek i dlatego konieczne jest wspieranie uczniów w rozwijaniu zdolności do samodzielnego uczenia się.

Termin „wsparcie” używany jest na określenie działania wzmacniającego możliwości jednostki. Wsparcie wiąże się nieodłącznie z zapewnieniem osobie opieki, gdy znajduje się ona w sytuacji trudnej, czyli braku środków do zaspokojenia potrzeb, zbytniego obciążenia, utrudnienia i zagrożenia (GAJEWSKA, 2009). W zależności od przyjętej podstawy teoretycznej wsparcie w edukacji rozumie się jako kierowanie, uczenie, jak być sobą, organizowanie czy pomaganie.

Ogólna definicja sformułowana przez Johnmarshall Reeve i Hyungshim Jang (REEVE, JANG, 2006: 210) określa wsparcie autonomii jako „zachowanie, w przypadku którego jedna osoba umożliwia drugiej zaangażowanie się w działanie i podtrzymuje jej wewnętrznie umiejscowioną, dobrowolną intencję do działania”. Według tych autorów sednem nauczycielskiego wspierania uczniowskiej autonomii w zdobywaniu wiedzy i umiejętności jest udzielanie uczniom pomocy w dostrzeganiu lub tworzeniu powiązań między tym, czym zajmują się w klasie, a własnymi zainteresowaniami, wartościami oraz celami. Monique BOEKAERTS i Lyn CORNO (2005) za cel najnowszych metod wspierających uczniowską samoregulację w nabywaniu wiedzy i umiejętności uważają rozwój ucznia jako osoby, którą charakteryzują niezależność w uczeniu się i przejmowanie odpowiedzialności za własne uczenie się.

James Martin i współpracownicy, zgodnie z założeniami teorii samookreślenia, stwierdzają, że „uczenie się jest funkcją okazji, jakie uczniowie mają, by się przystosować do nowych wyzwań oraz tego, jak dobrze regulują to przystosowywanie się” (MARTIN i in., 2003: 433). Wychodząc z tego założenia, autorzy ci stwierdzają, że wdrażanie uczniów do samodzielnego kierowania własnym uczeniem się powinno się zacząć od wykształcenia w nich zdolności do samoregulacji, koniecznej do tego, by sprostać wymaganiom konkretnej sytuacji. W związku z tym zadaniem metodologii nauczania akcentujących wspieranie samookreślenia się uczniów jest pomoc uczącym się w uzgodnieniu priorytetów, decyzji, działania, ocen i zmian polegających na dostosowaniu się do wymogów sytuacji z własnymi potrzebami i zainteresowaniami (MARTIN i in., 2003).

Na powiązanie między uczeniem się, pokonywaniem trudności i kierowaniem własnym uczeniem się wskazują także polscy autorzy zajmujący się dydaktyką nauczania języka obcego. W ujęciu osobowym nauczania języka obcego zaproponowanym przez W. Wilczyńską „każdorazowy autentyczny akt uczenia się to przezwyciężenie pewnej przeszkody związanej z odczuwanym [...] brakiem kompetencji” (WILCZYŃSKA, 1999: 118). Zdaniem WILCZYŃSKIEJ (1999) autonomiczne uczenie się daje pozytywne efekty dzięki temu, że jest autentyczne, ponieważ umożliwia osobie uczącej się pokonanie napotykaných przeszkód za pomocą strategii postępowania, które osoba ta preferuje i które sama dobrała do zastanej sytuacji.

Nauczycielskie wspieranie uczniowskiej autonomii należy do działań budujących pozytywne relacje międzyosobowe. Do czynności takich zalicza się zwłaszcza dostrajanie swoich działań do rozpoznanego stanu uczniów oraz wspieranie ich w samodzielnym kierowaniu własnym postępowaniem. Tego rodzaju relacje nauczyciel – uczeń tworzą środowisko sprzyjające podejmowaniu przez uczniów niezależnych inicjatyw (REEVE, JANG, 2006). Rola nauczyciela we wspomaganiu autonomii polega zatem na byciu dla uczniów osobą ułatwiającą opanowywanie wiedzy i umiejętności, doradcą oraz koordynatorem (VOLLER, 1997).

Konieczność wspomagania autonomii ucznia bardzo wyraźnie podkreślali teoretycy oraz praktycy zajmujący się opanowywaniem języków obcych. W nauczaniu języków obcych systematycznie prowadzone działania wspomagające samodzielność uczniów można zauważyć od początku lat 70. XX wieku. Powstały wtedy Projekt Rady Europy dla Języków Nowożytnych oraz Centrum Badań i Ich Zastosowań w Nauczaniu Języków w Nancy we Francji, którymi kierowali najpierw Yves Châlon, potem Henri Holec. Autonomię uczenia się rozumiano wtedy jako wynik całkowicie samodzielnego zdobywania wiedzy i starano się ją wspomagać, tworząc centra umożliwiające swobodny dostęp do podręczników, nagrań i innego rodzaju środków dydaktycznych. W latach 80. i 90. XX wieku dzięki postępowi badań dotyczących strategii uczenia się zaczęto rozwijać samodzielność uczniów poprzez nauczanie takich kompetencji jak planowanie, kontrola oraz samoocena. W latach 90. XX wieku nastąpiło odejście od utożsamiania autonomicznego uczenia się z indywidualizmem i całkowicie samodzielnym zdobywaniem wiedzy. Zrozumiano, że kształtowanie autonomii ma miejsce w sytuacji wzajemnej zależności ludzi od siebie. Wspieranie rozwoju autonomii oparto na programach nauczania zakładających wspólne decyzje nauczyciela i uczniów dotyczące programu nauczania i działań w klasie szkolnej (BENSON, 2001).

W latach 70. XX wieku strategie wykorzystywane podczas samoregulowanego uczenia się oraz możliwość wdrożenia uczniów do ich stosowania badano głównie w laboratoriach. W ósmej i dziewiątej dekadzie XX wieku na drodze eksperymentalnej szukano czynników, w tym motywacyjnych, emocjonalnych i społecznych, wpływających na efektywne stosowanie strategii w samodzielnym uczeniu się oraz prowadzono w środowisku szkolnym badania wdrażania programów nauczających stosowania strategii w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. W drugiej połowie lat 90. XX wieku pojawiła się tendencja do opierania nauczania strategii uczenia się na wdrażaniu uczniów do refleksji nad sposobami uczenia się, jakie stosują, oraz samodzielnego generowania kilku rozwiązań problemu i ich oceny (PARIS, PARIS, 2001).

#### **4.3.4. Działania nauczyciela wspierające uczniowską autonomię opanowywania wiedzy i umiejętności**

W dydaktyce polskiej wspieranie samodzielnego uczenia się rozpatrywano w kontekście wdrażania uczniów do koncentracji uwagi na opanowywanym materiale, krytycznego myślenia i umiejętności pracy umysłowej (DOBROWOLSKI, 1960) oraz wielostronnego kształcenia prowadzącego między innymi do samodzielnego nabywania wiedzy faktograficznej, rozwiązywania problemów, działania oraz przeżywania wartości (OKOŃ, 1999). W literaturze zachodniej o sposobach wspomagania samodzielności uczniów wspomina się głównie w kontekście:

- instruowania, jak stosować strategie uczenia się,
- kształtowania umiejętności samoregulacyjnych,
- przyznawania prawa do podejmowania decyzji,
- wdrażania do rozwiązywania problemów.

Antoni DOBROWOLSKI (1960) wyróżnił dwie podstawowe metody treningu umysłowego: prowadzenie przez uczniów dyskusji oraz możliwie samodzielne dochodzenie przez uczących się do wiedzy i rozwiązań problemów obejmujących odkrywanie i tworzenie wynalazków. W procesie samodzielnego dochodzenia do prawd przez uczniów A. DOBROWOLSKI (1960) wyróżnił fazy stawiania pytań, znajdowania rozwiązań, formułowania rozwiązania oraz przekształcenia drogi dojścia do rozwiązania w dowód jego poprawności. Opisując metody treningu umysłowego, zwraca on uwagę na rolę nauczyciela. Omawiając dyskusję prowadzoną przez uczniów, nauczycielowi przyznaje rolę prowadzącego. W przypadku samodzielnego dochodzenia przez uczniów do prawd A. DOBROWOLSKI (1960) wskazuje, że nauczyciel może pomóc uczniom sprecyzować stawiane przez nich pytania, naprowadzić na właściwą drogę rozwiązania oraz pobudzić do refleksji nad uzyskanym wynikiem, jeżeli jest błędny lub niezadowolająco precyzyjny.

W. OKOŃ (1987) spośród sposobów wdrażania uczniów do samokształcenia wymienia stworzenie uczniowi możliwości wyboru materiałów, z których będzie się uczył, cyklu przedmiotowego czy tematu pracy okresowej. Autor wymienia zajęcia pozalekcyjne jako okazję do opanowania umiejętności samodzielnego uczenia się.

Sposoby wspierania autonomii ucznia wskazał również Tadeusz LEWOWICKI (1977) we wnioskach z autorskich badań związku cech indywidualnych ucznia z wynikami kształcenia. Autor wskazał na konieczność indywidualizacji tempa pracy uczniów, treści i metod pracy, poziomu trudności zadań, czasu sprawdzania poziomu nabytej wiedzy i umiejętności oraz kierowania rozwojem zainteresowań uczniów.

W literaturze zachodniej rozpatrywanie wspierania uczniowskiej autonomii rozpoczęto od analizowania, jak nauczyciel może pomóc uczniowi opanować stosowanie strategii uczenia się.

Peter WINOGRAD oraz Victoria CHOU-HARE (1988) na podstawie dokonanego przeglądu literatury zaproponowali, by nauczanie strategii uczenia się obejmowało przekazanie uczniom:

- nazwy i najważniejszych cech strategii;
- powodów, dla których warto opanować strategię;
- modelu zastosowania strategii ilustrującego etap po etapie wykonywane operacje umysłowe i zewnętrzne zachowania;
- wskazówek dotyczących okoliczności i rodzajów zadań, dla których odpowiednia jest dana strategia;
- kryteriów oceny efektywności zastosowania strategii.

Scott PARIS i Alison PARIS (2001) podkreślili, że programy nauczania samoregulacji uczenia się powinny opierać się na zapoznaniu uczniów ze strategiami uczenia się, zapamiętaniu sposobu strategicznego postępowania przez uczniów, stosowaniu strategii z pomocą nauczyciela oraz stosowaniu ich bez jego wsparcia.

Wdrażaniem uczniów do stosowania strategii uczenia się intensywnie zajmowali się badacze opanowywania języka obcego. Rebecca OXFORD (1990) zaproponowała model nauczania strategii obejmujący osiem etapów, do których zaliczono:

- diagnozę potrzeb uczniów dotyczącą stosowania strategii,
- wybór strategii, jakich będzie się nauczać,
- powiązanie programu nauczania strategii z programem przedmiotu,
- uwzględnienie w planowaniu zajęć elementów motywujących uczniów do wykorzystania strategii,
- przygotowanie zajęć i potrzebnych pomocy dydaktycznych,
- przeprowadzenie kursu,
- ocenę efektów nauczania,
- dokonanie zmian w programie kursu.

R. OXFORD (1990) zauważyła, że nauczanie strategii uczenia się może przybrać jedną z trzech form. Pierwsza z nich to zwiększanie świadomości ucznia dotyczącej istniejących strategii uczenia się oraz strategii, jakie rzeczywiście stosuje, bez stymulowania rzeczywistego korzystania z poznanych sposobów wspomagających uczenie się. W formie drugiej instruktaż dotyczący wybranej strategii oraz możliwość jej stosowania mogą być połączone z wykonywaniem konkretnego zadania, jednak nie ma powiązania z nauczaniem innych rodzajów strategii. Ostatnia z możliwości to zaplanowane na dłuższy czas i systematyczne nauczanie wielu rodzajów strategii połączone z rozwiązywaniem zadań i realizacją programu nauczania z przedmiotu (OXFORD, 1990).

Badacze i praktycy zajmujący się opanowywaniem i nauczaniem języków obcych podkreślają, że nauczanie, jak stosować strategie uczenia się, jest ważne, ale nie jest jedynym elementem wdrażania uczniów do kierowania własnym uczeniem się. David NUNAN (1997) zaproponował pięć następujących etapów wspierania uczniowskiej autonomii:

- uświadamianie uczniom, jakie są cele i treści nauczania oraz pomoc uczniom w identyfikowaniu stosowanych przez nich stylów i strategii uczenia się;
- umożliwienie uczniom wyboru spośród proponowanych im celów i treści kształcenia;
- umożliwienie uczniom dopasowania do swoich potrzeb celów i treści kształcenia oraz zadania przez modyfikowanie tych, które zaproponował nauczyciel;
- zezwolenie uczniom na formułowanie celów kształcenia i wybór treści nauczania oraz konstruowanie swoich własnych zadań;
- samodzielne opanowywanie wiedzy i umiejętności przez uczniów z wykorzystaniem nabytych umiejętności oraz źródeł znajdujących poza formalną klasą szkolną.

Nauczanie polegające na stymulowaniu samodzielności ucznia według zasad systemu półautonomii zaproponowanego przez W. WILCZYŃSKĄ (1999) powinno obejmować rozwijanie samoświadomości ucznia dotyczącej między innymi stosowanych przez niego sposobów uczenia się, nauczanie strategii uczenia się oraz umożliwienie zebrania doświadczenia dotyczącego stosowania sposobów uczenia się i osiągniętych dzięki nim efektów.

P. BENSON (2001) metody wspierania autonomii osób uczących się języka obcego dzieli ze względu na wykorzystywane przez nie środki służące do rozwijania u uczniów zdolności do przejmowania kontroli nad własnym uczeniem się. Autor ten wymienia podejścia do rozwijania autonomii oparte na:

- organizowaniu dla uczniów obszarów wolnego dostępu do materiałów dydaktycznych,
- samodzielnym korzystaniu przez uczniów z nowych technologii, takich jak zasoby Internetu i programy multimedialne,
- nauczaniu uczniów strategii uczenia się,
- udziale uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących działań w klasie,
- udziale uczniów w decydowaniu o kształcie programu nauczania,
- przygotowaniu nauczycieli do wspierania samodzielności uczniów w uczeniu się.

W literaturze edukacyjnej można znaleźć liczne listy zachowań nauczyciela, które uważa się za wspierające autonomię ucznia. E. DECI oraz R. RYAN (1991) zwrócili uwagę, że nauczycielskim zachowaniem wspierającym autonomię uczniów jest przekazywanie im pozytywnej informacji zwrotnej o poziomie ich wiedzy i umiejętności. Ellen SKINNER i Michael BELMONT (1993) jako zachowania nauczyciela wspierające uczniowską autonomię wymienili jasne wyrażanie oczekiwań wobec uczących się, dostosowanie strategii nauczania do ich możliwości rozwojowych, stwarzanie uczniom okazji do dokonywania wyborów, pokazywanie powiązań między materiałem nauczania a treściami interesującymi uczniów oraz wyjaśnianie im, do jakich aspektów życia ma odniesienie to, czego się uczą.



Avi ASSOR i współpracownicy (2002) za nauczycielskie zachowania wspierające autonomię uczniów uznali umożliwienie uczniom wyboru zadań związanych z ich celami i zainteresowaniami, pokazywanie ważności i funkcji wykonywanych działań przez odnoszenie ich do celów, jakie uczniowie uznają za swoje własne, oraz pozwalanie uczniom na wyrażanie opinii, w tym krytycznych, na temat rozwiązywanych zadań.

Candice STEFANOU i współpracownicy (2004) wyróżnili trzy rodzaje wspierania autonomii ucznia w klasie szkolnej: organizacyjne, proceduralne i poznawcze. Organizacyjne wspieranie autonomii polega na włączaniu uczniów do decydowania o rodzaju wykonywanych zadań oraz grupie, w jakiej będą one realizowane. W przypadku proceduralnego wspierania autonomii uczniom umożliwia się wybór środków do wykonania pracy oraz sposobu prezentacji jej wyników. Poznawcze stymulowanie uczniowskiej autonomii wymaga od uczniów samodzielnego szukania rozwiązań problemów, wnioskowania oraz uzasadniania wybranego sposobu postępowania i daje im możliwość dokonania samooceeny własnej pracy.

Eline SIERENS i współpracownicy (2009) jako działania nauczyciela wspierające autonomię ucznia wymienili: dawanie uczniom możliwości wyboru, podawanie powodów wydawania poleceń określających sposób działania, uwzględnianie punktu widzenia ucznia i sytuacji, w jakiej się znajduje, a także eliminowanie języka wskazującego na kontrolę w komunikacji z uczniem. Autorzy ci odróżniają wymienione działania polegające na kształtowaniu samodzielności ucznia od zachowań związanych z przekazywaniem struktury, do których zaliczają: informowanie uczniów o tym, czego się od nich oczekuje, konsekwentne wymaganie pożądanых zachowań, pomoc uczniom, gdy mają problem z zadaniem, informowanie uczniów o tym, jaka jest jakość ich pracy oraz okazywanie uczniom wiary w to, że osiągną cel.

Konieczność włączenia do oficjalnych programów i procedur szkolnych działań i rozwiązań nastawionych na kształtowanie w uczniach umiejętności samodzielnego kontrolowania procesu nabywania wiedzy i umiejętności podkreślają autorzy piszący z perspektywy samoregulacji uczenia się. M. BOEKAERTS i L. CORNO (2005) wyróżnili następujące podejścia do wspomagania rozwoju umiejętności samoregulacyjnych w uczeniu się:

- Interwencje poznawczo-behawioralne:
  - stosowanie procedur terapii poznawczo-behawioralnej nastawionych na pomoc w radzeniu sobie z kontrolą uwagi, motywacji, lęku i innymi trudnościami w uczeniu się;
  - kształtowanie motywacji ucznia przez wdrożenie go do wizualizowania siebie wykonującego zadanie przed rzeczywistym jego podjęciem oraz dawanie zadań wymagających stawiania celów, wykorzystania informacji zwrotnej i przypisywania postępów w stosowaniu określonych strategii działania;

- zmiana systemu nauczania w klasie tak, by uczniowie ustalali swoje własne cele i by pracowali by zdobyć wiedzę i umiejętności, a nie by zdobyć zewnętrzną nagrodę za wykonanie narzuconych przez inne osoby zadań.
- Nauczanie strategii samoregulacyjnych – instruowanie, jak się uczyć:
  - organizowanie minikursów uczenia się;
  - włączanie nauczania strategii uczenia się do regularnego kursu przedmiotowego.
- Nauczanie w celu doprowadzenia uczniów do poziomu bycia ekspertem w danej dziedzinie, włączając w to strategie samoregulacyjne usprawniające rozwiązywanie problemów, rozumienie tekstu czytanego czy redagowanie tekstów. Bardzo często nauczanie tego typu korzysta z możliwości stwarzanych przez nowoczesne technologie, takie jak multimedialne programy edukacyjne, Internet czy programy umożliwiające komunikowanie się na odległość.
- Uczenie się w grupie, pomoc w nauce członkom zespołu słabiej radzącym sobie z opanowaniem materiału, wymiana doświadczeń i przejmowanie modeli stosowania sposobów uczenia się od innych.
- Dostosowanie systemu działania całej szkoły do promowania uczniowskiej samoregulacji.
- Kształcenie nauczycieli prowadzące do przejmowania przez nich wzorców kształtowania uczniowskiej samodzielności w uczeniu się poprzez kontakt z naukowcami i starszymi kolegami nauczycielami posiadającymi doświadczenie we wspomaganiu samoregulacji uczniów.

Frederick MORRISON i współpracownicy (2010) spośród różnych procedur wspomagających samoregulację uczenia się zwrócili uwagę na bezpośrednie informowanie o obowiązujących w klasie szkolnej zasadach, procedurach i działaniach. Postępowanie takie jest szczególnie efektywne w przypadku kształtowania samoregulacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Chaos odnoszący się do reguł obowiązujących w klasie przyczynia się do obniżenia poziomu zdolności do regulacji własnego zachowania. Spadek kompetencji do kierowania własnym zachowaniem w warunkach niejednoznaczności zasad, którymi trzeba się kierować, okazał się bardziej widoczny u chłopców niż u dziewcząt.

#### **4.3.5. Propozycja klasyfikacji nauczycielskich sposobów wspierania uczniowskiej autonomii uczenia się**

Wspieranie autonomii może przybrać różne formy. Na podstawie przeprowadzonej i przedstawionej kwerendy zebrano sposoby wspierania uczniowskiej autonomii przez nauczycieli oraz podjęto próbę ich klasyfikacji. Wyróżniono siedem grup czynności nauczycielskich stymulujących przejmowanie przez uczniów odpowiedzialności za własne uczenie się.

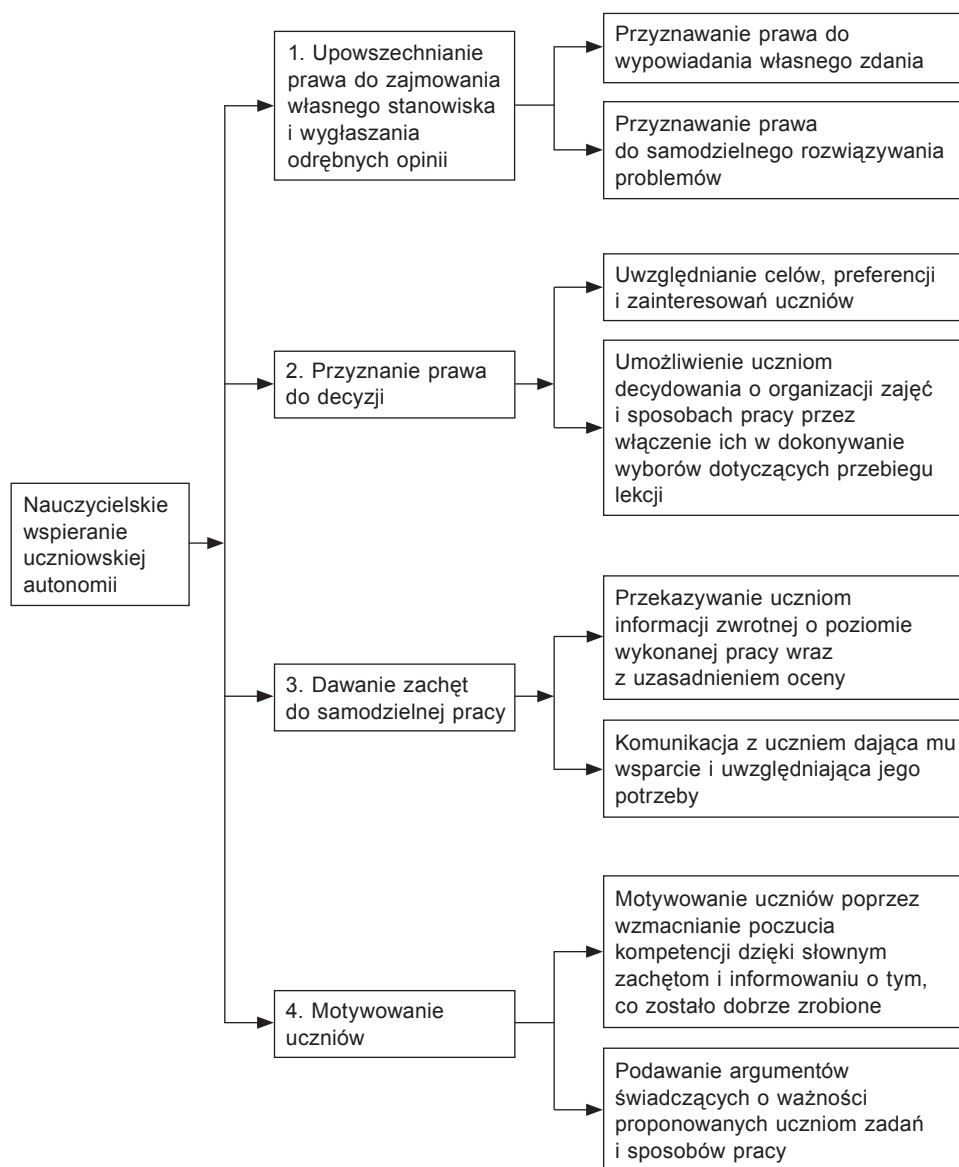


1. Przyznanie uczniom prawa do wypowiadania własnego zdania:
  - a) umożliwienie uczniom wypowiadania się i wyrażenia własnej opinii;
  - b) stwarzanie okazji do prowadzenia debat;
  - c) danie uczniom czasu na zadawanie pytań;
  - d) słuchanie wypowiedzi uczniów.
2. Uwzględnianie celów, preferencji i zainteresowań uczniów:
  - a) pytanie uczniów o to, jaką wiedzę i umiejętności chcieliby opanować;
  - b) umożliwienie uczniom, by dyskutowali o swoich chęciach i potrzebach związanych z uczeniem się;
  - c) zachęcanie uczniów, by sami inicjowali działania odnoszące się do tego, czego, kiedy i jak się uczą.
3. Umożliwienie uczniom decydowania o organizacji zajęć i sposobach pracy przez włączenie ich w dokonywanie wyborów dotyczących:
  - a) grupy, w której będą pracować;
  - b) ustawienia stolików i krzeseł w sali oraz organizacji miejsca pracy;
  - c) materiałów, które zostaną wykorzystane podczas wykonywania pracy;
  - d) sposobu wykonania pracy;
  - e) sposobu zaprezentowania wyników własnej pracy;
  - f) formy, w jakiej zostanie zademonstrowane opanowanie wiedzy i umiejętności;
  - g) czasu sprawdzenia poziomu opanowania wiedzy i umiejętności lub przedstawienia sprawozdania z wykonania zadania;
  - h) reguł zachowania się w klasie.
4. Stwarzanie okazji do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów:
  - a) dawanie uczniom możliwości, by wybrali i realizowali swoje własne cele uczenia się;
  - b) zezwalanie uczniom na takie modyfikowanie wyznaczonych im zadań, by nawiązywały do ich własnych celów i zainteresowań;
  - c) dawanie uczniom możliwości, by samodzielnie rozwiązywali problemy;
  - d) dawanie uczniom okazji do szukania więcej niż jednego rozwiązania problemu;
  - e) pobudzanie uczniów do podawania powodów przemawiających za wybranym rozwiązaniem problemu;
  - f) umożliwienie uczniom dyskutowania o różnych możliwych sposobach wykonania pracy;
  - g) danie uczniom do dyspozycji wystarczającej ilości czasu na samodzielne decydowanie;
  - h) dawanie uczniom okazji do poprawiania własnych błędów;
  - i) powstrzymywanie się od podawania uczniom gotowych rozwiązań, gdy mają problemy z wykonaniem zadań;
  - j) podpowiadanie uczniowi poprzez wskazanie kierunku myślenia lub działania umożliwiającego samodzielne znalezienie rozwiązania.

5. Przekazywanie uczniom informacji zwrotnej o poziomie wykonanej pracy:
  - a) podawanie uczniom ogólnej oceny ich wypowiedzi lub poziomu wykonania przez nich pracy;
  - b) informowanie uczniów szczegółowo, co w ich wypowiedziach lub działaniach wymaga poprawy, a co było dobre;
  - c) wskazanie uczniom sposobów uzupełnienia wiedzy lub osiągnięcia większej biegłości w wykonaniu określonej umiejętności.
6. Komunikacja z uczniem dająca mu wsparcie i uwzględniająca jego potrzeby:
  - a) komunikowanie uczniowi, że rozumie się jego punkt widzenia, np. odczuwane przez niego trudności;
  - b) wypowiadanie stwierdzeń komunikujących uczniom, że rozumie się ich stany emocjonalne;
  - c) dawanie uczniom słownych zachęt do kontynuowania pracy, niepoddawania się trudnościom;
  - d) przekazywanie uczniowi słownych komunikatów przekazujących wiarę w to, że poradzi sobie z pracą, jakiej się podjął;
  - e) unikanie w komunikacji z uczniem języka związanego z rozkazem, kontrolą i nadzorem;
  - f) odpowiadanie na pytania uczniów.
7. Motywowanie uczniów:
  - a) podtrzymywanie u uczniów poczucia kompetencji;
  - b) podawanie powodów, dlaczego warto opanować daną wiedzę lub umiejętność;
  - c) tłumaczenie uczniom, dlaczego zaleca się określony sposób działania;
  - d) wskazywanie na wartość rozwiązywanych zadań;
  - e) chwalenie ucznia poprzez zwrócenie uwagi na włożony przez niego wysiłek i informowanie, co było zrobione dobrze.

Przedstawionych siedem grup nauczycielskich czynności wspierających nabywanie zdolności do samodzielnego uczenia się poddano szczegółowej analizie, w wyniku której zaproponowano model złożony z czterech czynności głównych i ośmiu działań szczegółowych. Pokazane na rysunku 9 czynności główne wyróżniono na podstawie analizy treści działań proponowanych przez poszczególnych badaczy.

Przedstawiony model oraz wyróżnione w nim rodzaje działań ujmują stanowiska wielu badaczy, dzięki czemu proponowane w modelu procedury można zastosować podczas zajęć z różnych przedmiotów nauczania. Proponowana klasyfikacja może też zostać wykorzystana w projektowaniu list kontrolnych dla nauczycieli oraz narzędzi badawczych, a także w badaniu wspierania samodzielnego uczenia się uczniów przez nauczycieli.



**Rys. 9.** Nauczycielskie czynności kształtujące uczniowską autonomię nabywania wiedzy i umiejętności

Źródło: opracowanie własne.

#### **4.3.6. Efekty nauczycielskich działań wspierających autonomię opanowywania wiedzy i umiejętności przez uczniów**

Efektywność nauczycielskich działań wspierających branie przez uczniów odpowiedzialności za opanowywanie wiedzy i umiejętności zależy od wielu czynników. Zdaniem W. WILCZYŃSKIEJ (1999) warunkiem powodzenia w kształtowaniu autonomicznego uczenia się jest to, by uczeń był zainteresowany rozpoznawaniem oraz zwiększaniem swoich kompetencji. S. PARIS oraz A. PARIS (2001) podkreślają, że dla efektywności programów wdrażających uczniów do samoregulacji uczenia się istotne jest, oprócz pokazania wielu różnych strategii oraz tego, jak i w jakich sytuacjach je stosować, żeby uczniowie mieli możliwość skोरarzyć swoje lepsze wyniki w uczeniu się z podejmowanymi przez siebie działaniami samoregulacyjnymi. Ważne jest też, by nauczyciel włączył nauczanie uczenia się w realizację treści programu nauczania i by uczniowie mogli obserwować siebie nawzajem podczas samodzielnego uczenia się, wymieniać swoje doświadczenia oraz mieć okazję do wykorzystania swoich strategicznych umiejętności, także w sytuacjach innych od tych, w jakich dotychczas je stosowali. Stwierdzono również, że uczniowską samoregulację efektywnie stymuluje wykorzystanie w nauczaniu metody uczenia się przez rozwiązywanie problemów oraz danie uczniom możliwości samodzielnego oceniania swoich działań i postaw w czasie wykonywania zadań.

Działan nauczyciela, które uważa się za wspierające autonomię uczniów w nabywaniu wiedzy i umiejętności, jest wiele, są one bardzo różnorodne i taki też charakter mają wywoływane przez nie skutki. Działania nauczyciela wpływają na subiektywny stopień poczucia niezależności u uczniów, ich zdolność do samodzielnego uczenia się, samoocenę dotyczącą stopnia opanowania materiału oraz własnej kompetencji do kierowania uczeniem się, stawiane sobie przez uczniów cele, postawy wobec uczenia się oraz uzyskiwane wyniki opanowywania wiedzy i umiejętności. Wspomaganie autonomii uczenia się okazało się korzystne nie tylko dla osób, u których procesy poznawcze, emocjonalne oraz przystosowanie społeczne mieszczą się w granicach normy. Badania pokazały, że pomaga ono w szeroko pojętym funkcjonowaniu także uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Stopień, w jakim nauczycielskie działania mające wspierać uczniowską autonomię są przez uczących się odbierane jako rzeczywiście dające im poczucie niezależności i samodzielności, był weryfikowany w badaniach. Avi ASSOR i współpracownicy (2002) stwierdzili, że uczniowie mają poczucie autonomii, gdy nauczyciel odnosi działania podejmowane na lekcji do celów stawianych sobie przez samych uczniów oraz powstrzymuje się od krytykowania swoich podopiecznych. J. REEVE i H. JANG (2006) przeprowadzili eksperyment pokazujący, które nauczycielskie zachowania są odczuwane przez uczących się jako wspierające ich autonomię. Studentów biorących udział w badaniach połączono w 72 pary.

Każdego studenta z pary przyporządkowano losowo do roli nauczyciela lub ucznia. Rolą studenta pełniącego w parze funkcję nauczyciela-instruktora było pomóc studentowi będącemu w roli ucznia zapoznać się z łamigłówką i znaleźć możliwe sposoby jej ułożenia. Zanalizowano nagrania wideo 10-minutowych interakcji instruktor – uczący się oraz wyniki Skali Postrzeganego Samookreślenia, ujmującej poczucie autonomii osoby uczącej się. Uzyskane dane pokazały, że zachowaniami nauczyciela, których wkład w przewidywanie poziomu odczuwanej uczniowskiej autonomii okazał się istotny, były: słowne zachęcanie ( $\beta = 0,30$ ;  $< p < 0,05$ ), czas, w którym uczący mógł samodzielnie pracować w wybrany przez siebie sposób nad rozwiązaniem ( $\beta = 0,28$ ;  $< p < 0,05$ ) oraz czas, w jakim uczący się mógł się wypowiadać ( $\beta = 0,24$ ;  $< p < 0,05$ ).

Oprócz subiektywnego poczucia samodzielności w uczeniu się weryfikacji poddano związek działań nauczyciela z poziomem autonomii i samoregulacji uczniów. C. STEFANOU i współpracownicy (2004) stwierdzili, że wspieranie autonomii jest najbardziej efektywne pod względem wzbudzania w uczniach wewnętrznej motywacji do uczenia się, gdy stymuluje ich samodzielne myślenie i daje im możliwość dokonywania wyborów ważnych z punktu widzenia ich zainteresowań i celów. Autorzy ci (STEFANOU i in., 2004) porównali rezultaty trzech różnych sposobów wspierania autonomii ucznia przez nauczyciela: organizacyjnego, proceduralnego oraz poznawczego. Przeanalizowano arkusze obserwacji i nagrania 84 lekcji matematyki przeprowadzonych wśród uczniów w wieku 11–12 lat. Uzyskane dane pokazały, że poznawcze wspieranie autonomii, wymagające od uczniów samodzielnego myślenia i uzasadniania sposobu postępowania, wzbudza większą motywację do uczenia się oraz intensywniejsze zaangażowanie uczniów w wykonywanie zadań niż pozostałe dwa sposoby stymulowania uczniowskiej samodzielności: proceduralne i organizacyjne. W opisywanych badaniach C. STEFANOU wraz z zespołem (2004) stwierdzili także, że proceduralne wspieranie autonomii, które polega na dawaniu uczniom możliwości wyboru środków do wykonania pracy, może podwyższyć poziom ich dobrostanu. Organizacyjne wsparcie autonomii, polegające na umożliwianiu uczniom podejmowania decyzji dotyczących rodzaju zadań, grupy, w której będą je wykonywać, oraz terminów rozliczenia się z wyników pracy przyczynia się do wstępnego zaangażowania w rozwiązywanie zadania.

Z przeglądu badań dokonanego przez M. Boekaerts wynika, że na sposób, w jaki uczniowie samodzielnie kierują własnym uczeniem się, mają wpływ takie zachowania nauczyciela jak: dawanie uczniom możliwości podejmowania decyzji, ujawnianie oczekiwań dotyczących możliwości uczniów, humor i entuzjazm okazywany przez prowadzącego zajęcia oraz zrozumiałość podawanych uczniom instrukcji (BOEKAERTS, CASCALLAR, 2006).

E. SIERENS i współpracownicy (2009) zbadali związek wspierania samodzielności ucznia oraz przekazywania struktury z zachowaniami samoregulacyjnymi uczniów takimi jak stosowanie strategii poznawczych, metapoznawczych oraz

pomagających zarządzać wysiłkiem. Dane zebrane od 526 uczących się osób w wieku 15–27 lat pozwoliły stwierdzić, że nauczycielskie wspieranie autonomii, polegające na dawaniu uczniom możliwości wyboru i uwzględnianie ich punktu widzenia, nie jest istotnie związane z wykorzystaniem przez uczniów strategii poznawczych, metapoznawczych, czy też strategii pomagających regulować wysiłek wkładany w uczenie się. Dane pokazały, że im intensywniejsze jest przekazywanie uczniom struktury, polegające na jasnym informowaniu ich o oczekiwaniach, uzyskanych wynikach i udzielaniu im koniecznej pomocy, tym częściej uczący się stosują strategie uczenia się ze wszystkich analizowanych grup. Stwierdzono, że wyłączenie podwyższanie intensywności przekazywania struktury, czyli precyzowania i egzekwowania wymagań, nie zwiększa częstości stosowania strategii uczenia się. By podnieść poziom stosowania strategii poznawczych, metapoznawczych oraz pozwalających regulować wysiłek wkładany w uczenie się, konieczny jest jednoczesny wzrost intensywności działań polegających na przekazywaniu uczniom struktury, czyli informacji o wymaganiach i kryteriach oceny, oraz przyznawanie im autonomii przez umożliwienie im dokonywania wyborów związanych z uczeniem się.

Efektami, jakie wywołują działania nauczyciela mające na celu kształtowanie uczniowskiej autonomii, okazały się też pozytywne postawy wobec uczenia się u osób zdobywających wiedzę i umiejętności oraz przyrost osiągnięć (WEINERT, HELMKE, 1995).

J. REEVE i H. JANG (2006) wykazali, że im wyższy poziom poczucia autonomii osób uczących się podczas rozwiązywania zadania, tym wyższe zainteresowanie ( $r = 0,57$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 72$ ) i zaangażowanie ( $r = 0,56$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 72$ ) podczas jego wykonywania oraz liczba rozwiązań samodzielnie znalezionych przez uczącego się ( $r = 0,45$ ;  $p < 0,01$ ;  $N = 72$ ).

Przedstawione przykłady badań dotyczyły związku oddziaływań nauczyciela z poziomem autonomii i samoregulacji uczniów. Weryfikacji poddano także relację między oddziaływaniami nauczycielskimi stymulującymi samodzielność uczniów w opanowywaniu wiedzy i umiejętności a ich wynikami w nauce. Pod koniec lat 70. XX wieku. Tadeusz Lewowicki przeprowadził badania, w których wykazał rolę właściwości układu nerwowego uczniów jako czynnika pośredniczącego między oddziaływaniem nauczycieli pobudzającym uczniów do uczenia się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie oraz działanie a osiąganymi wynikami nauczania. Badania przeprowadzone przez T. LEWOWICKIEGO (1977) pokazały, że wysoka siła procesów pobudzenia w układzie nerwowym oraz wysoka ruchliwość układu nerwowego sprzyjają wynikom uczenia się mierzonemu zaraz po nauce, bez względu na sposób nabywania wiedzy i umiejętności. W wybranych klasach uczniów w wieku 11–14 lat przeprowadzono lekcje zgodne z jednym z czterech modeli nauczania: przez przyswajanie, odkrywanie, działanie lub przeżywanie. Za pomocą wyników arkusza obserwacji dokonano oceny siły procesów pobudzenia i hamowania u badanych uczniów. Poziom

wiedzy uzyskanej dzięki zajęciom określonego rodzaju wyrażono jako różnicę w wynikach sprawdzianów pisanych przez osoby badane przed zajęciami i po uczestnictwie w nich. Uczniowie o dużej sile procesów pobudzenia w porównaniu z uczniami o średniej i małej sile tych procesów uzyskiwali najwyższy przeciętny przyrost wiadomości bez względu na to, czy brali udział w lekcji skoncentrowanej na przyswajaniu, odkrywaniu, przeżywaniu czy działaniu. Efektywność nauczania opartego na przyswajaniu wiadomości, rozwiązywaniu problemów oraz przeżywaniu wartości mierzona zaraz po zajęciach okazała się też być tym wyższa, im wyższą ruchliwością procesów nerwowych charakteryzowali się uczniowie. W badaniach dokonano także porównania efektywności analizowanych modeli nauczania. Uczniowie o niskiej i wysokiej sile procesów pobudzenia najwyższe wyniki osiągnęli na zajęciach wykorzystujących strategię uczenia się przez przeżywanie, natomiast uczniowie o średniej sile procesów pobudzenia – gdy wykorzystywano kształcenie przez odkrywanie. Uczenie się przez przeżywanie dawało też wyższe krótkotrwałe efekty uczenia się niż inne analizowane strategie u uczniów o dużej, średniej i niskiej ruchliwości układu nerwowego. W badaniach zwrócono także uwagę na utrzymywanie się efektów uczenia się. Trwałe opanowanie materiału okazało się być pozytywnie związane z poziomem inteligencji uczniów, a gdy wzięto pod uwagę modele kształcenia, było najwyższe w przypadku zajęć prowadzonych według strategii uczenia się przez odkrywanie.

Joan WALKER (2008) wykorzystała wymiary stylu rodzicielskiego, jakimi są stawianie wymagań oraz odpowiadanie na potrzeby wychowanka, by opisać interakcje nauczyciel – uczeń oraz określić związek stylu nauczania z osiągnięciami w nauce, zaangażowaniem i poczuciem skuteczności własnej uczniów. Autorka ta porównała wyniki uczniów nauczyciela autorytarnego, który stawiał im wysokie wymagania, nie wspierał ich autonomii i nie był wrażliwy na ich potrzeby oraz nie uzasadniał podejmowanych decyzji, z wynikami uczniów nauczyciela autorytatywnego, stawiającego wymagania, ale wspierającego samodzielność uczniów i uwzględniającego ich potrzeby. Wzięto pod uwagę także efekty pracy nauczyciela permissywnego, niestawiającego uczniom wymagań, ale wspierającego ich samodzielność. Stwierdzono, że uczniowie nauczyciela autorytarnego charakteryzowali się niższym zaangażowaniem w pracę oraz poczuciem własnej skuteczności w uczeniu się w porównaniu z uczniami nauczyciela autorytatywnego. W klasie prowadzonej autorytarnie stwierdzono również niższe poczucie własnej skuteczności uczniów w komunikowaniu się w porównaniu z uczniami z klasy nauczyciela permissywnego, który nie stawiał uczniom wysokich wymagań, lecz wspierał ich samodzielność i uwzględniał ich potrzeby.

Badania dotyczące efektów nauczycielskich oddziaływań przeprowadziła także Kathryn WENTZEL (2002). W badaniu z udziałem 452 trzynastolatków oraz ich 18 nauczycieli zanalizowano związek takich wymiarów oddziaływań nauczycielskich jak: uczciwość, zainteresowanie nauczyciela przedmiotem, który



prowadzi, ustalanie reguł zachowania, okazywanie uczniom negatywnych uczuć oraz dawanie uczniom do zrozumienia, że są w stanie sprostać wysokim wymaganiom, z takimi zmiennymi odnoszącymi się do uczniów jak: cele, częstość zachowań prospołecznych, częstość nieodpowiedzialnych zachowań świadczących o ignorowaniu obowiązków szkolnych oraz wyniki w nauce. Spośród analizowanych nauczycielskich oddziaływań wysokie oczekiwania wobec uczniów okazały się być zmienną pozwalającą przewidzieć stawianie sobie przez uczniów celów związanych ze współdziałaniem z innymi, przestrzeganiem klasowych reguł, zdobyciem wiedzy na jak najwyższym poziomie oraz z zainteresowaniem zajęciami. Dane pokazały również, że im częstsze okazywanie uczniom negatywnych uczuć, tym gorsze uczniowie mają wyniki w nauce i tym rzadziej nastawieni są na współpracę z innymi oraz tym częściej ignorują obowiązki szkolne.

Możliwość kształtowania autonomii w uczeniu się badano również jako procedurę terapeutyczną redukującą zaburzenia behawioralne. Model nauczania polegający na wdrażaniu do stawiania celów, podejmowania działań, by te cele zrealizować, oraz dokonywaniu zmian planu lub sposobu działania w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi okazał się związany z sukcesem w podjęciu i utrzymaniu pracy po opuszczeniu szkoły. James MARTIN i współpracownicy (2003) zbadali efektywność nauczania wykorzystującego kontrakty wspomagające samookreślenie u ośmiu uczniów w wieku 9–10 lat cierpiących na zaburzenia emocjonalne i zaburzenia zachowania. U większości badanych zdiagnozowano deficyt koncentracji uwagi (ADD). Uczniowie ci pracowali, wypełniając zobowiązanie, w którym wskazywali, co planują i w jakim terminie zrobić, co zrobili rzeczywiście i ile czasu im to zajęło, ocenę, jaką sobie przyznają za pracę, oraz zmiany, jakie wprowadziliby na przyszłość. W ciągu 30 dni pracy metodą kontraktu zarejestrowano przeciętny istotny wzrost zgodności: rodzaju zaplanowanej pracy oraz czasu jej realizacji z rzeczywistym wykonaniem zadań oraz czasem, jaki na to poświęcono, spodziewanym i rzeczywistym poziomem poprawności wykonania zadań, uzyskanymi wynikami i propozycjami zmian, a także propozycjami zmian a planami na następny dzień nauki. Istotnie wzrosły też wyniki testów sprawdzających rozumienie tekstu czytanego, umiejętność posługiwania się językiem oraz poziom wiedzy badanych uczniów.

#### **4.3.7. Autonomia jako zmienna pośrednicząca między oddziaływaniami środowiskowymi a wyznacznikami funkcjonowania jednostki**

Bart SOENENS oraz Maarten VANSTEENKISTE (2005) w oparciu o teorię samo-określenia zweryfikowali hipotetyczne modele zakładające, że samookreślenie jest zmienną pośredniczącą między wsparciem autonomii ze strony środowi-

ska rodzinnego i szkolnego a wybranymi zmiennymi związanymi z funkcjonowaniem w wybranych dziedzinach życia. W pierwszym badaniu wzięło udział 328 uczniów, w większości chłopców, w wieku 15–20 lat. Mierzono doznawane wsparcie autonomii ze strony matki, ojca oraz nauczycieli. Samookreślenie zoperacjonalizowano, obliczając wskaźnik uzyskany na podstawie pomiaru deklarowanej siły motywów zewnętrznych, introjekcyjnych, identyfikacyjnych i wewnętrznych, pobudzających do działania w dwóch obszarach: szkolnego uczenia się oraz nawiązywania przyjaźni. Jako zmienne odnoszące się do osiągnięć wzięto pod uwagę średnie z egzaminów szkolnych oraz wynik samooceny kompetencji społecznych oraz akademickich. Wyniki uzyskane za pomocą analizy równań strukturalnych pokazały, że model uwzględniający poziom samookreślenia jako zmienną pośredniczącą między zmiennymi opisującymi wpływy środowiskowe a funkcjonowaniem w szkole oraz wśród rówieśników poza szkołą jest w zadowalającym stopniu dopasowany do zebranych danych. Wykazano, że wsparcie autonomii ze strony matki jest istotnie i dodatnio związane z poziomem samookreślenia zarówno w szkolnym uczeniu się, jak i nawiązywaniu przyjaźni. Wsparcie autonomii ze strony nauczycieli było istotnie i dodatnio związane z poziomem samookreślenia w zakresie szkolnego uczenia się. Poziom samookreślenia związany z uczeniem się okazał się istotnie i dodatnio związany z poziomem samookreślenia w nawiązywaniu przyjaźni, ze średnią arytmetyczną z ocen oraz samooceną kompetencji akademickich. Zebrane dane ujawniły także istnienie dodatniego związku między poziomem samookreślenia w nawiązywaniu przyjaźni oraz samooceną kompetencji społecznych. W drugim badaniu, w którym wzięło udział 285 uczniów w wieku 17–22 lat, B. SOENENS oraz M. VANS-TEENKISTE (2005) postanowili sprawdzić, czy poziom samookreślenia w szkolnym uczeniu się oraz szukaniu pracy pośredniczy między wsparciem autonomii ze strony środowiska a ocenami szkolnymi oraz deklaracjami dotyczącymi intencji szukania pracy, działań podjętych na rzecz znalezienia pracy i zaangażowania w przyszłą pracę. Zebrane dane pozwoliły i w tym przypadku stwierdzić pośredniczącą rolę poziomu samookreślenia między wpływami środowiska rodzinnego i szkolnego a funkcjonowaniem jednostki. Poziom wsparcia autonomii przez rodziców był istotnie i dodatnio związany zarówno z poziomem samookreślenia w szkolnym uczeniu się jak, i w poszukiwaniu pracy. Stwierdzono istotną i dodatnią relację między wsparciem autonomii ze strony matki a poziomem samookreślenia w wykonywaniu zadań ucznia. Wsparcie autonomii ze strony ojca było dodatnio związane z poziomem samookreślenia w szukaniu pracy. Poziomy samookreślenia zarówno w szkolnym uczeniu się, jak i poszukiwaniu pracy były ze sobą również istotnie i dodatnio skorelowane. Uzyskane dane pokazały także istotny dodatni związek poziomu samookreślenia w akademickim uczeniu się ze średnią ocen z egzaminów oraz istotny dodatni związek samookreślenia w szukaniu pracy z deklaracjami dotyczącymi szukania pracy, zaangażowania w przyszłą pracę oraz podjętych działań na rzecz szukania pracy.

Rolę autonomii jako czynnika pośredniczącego między oddziaływaniami rodzicielskimi a strategiami uczenia się i uzyskiwanymi wynikami w opanowaniu wiedzy i umiejętności potwierdziła także Viorel MIH (2013). W proponowanym modelu autorka założyła istnienie związku wspierających autonomię lub kontrolujących oddziaływań rodziców z poziomem autonomiczności motywu do uczenia się u dzieci, poziomu autonomiczności motywacji do uczenia się ze stopniem zaangażowania w opanowywanie wiedzy i umiejętności, zaangażowania ze stosowaniem wybranych strategii uczenia się oraz stosowanych strategii z osiąganymi wynikami w opanowaniu materiału. W badaniach wykorzystano narzędzia mierzące motywację kontrolną, wsparcie autonomii przez rodziców, dezorganizację, wysiłek, wytrwałość i myślenie refleksyjne. Dane do weryfikacji modelu zebrano w grupie 189 młodych dorastających osób. Średnia wieku uczestników badań wynosiła 16,7 lat. W badanej grupie 48,7% osób stanowiły kobiety. Weryfikacja założonego modelu zależności między zmiennymi została dokonana za pomocą analizy równań strukturalnych. Wyniki analiz pozwoliły wyłonić stateczny wzorzec wzajemnych zależności w dobrym stopniu pasujący do zebranych danych. Wykazano, że im bardziej rodzice wspierają autonomię swoich dzieci, tym wyższy jest stopień, w jakim dzieci kierują się autonomicznymi motywami, podejmując opanowywanie wiedzy i umiejętności. Wysoki poziom autonomiczności motywów uczenia się wiąże się z wysokim poziomem wysiłku i wytrwałością w przyswajaniu materiału. Im wyższy wysiłek i wytrwałość włożone w uczenie się, tym głębsze przetwarzanie opanowywanych treści. Nie stwierdzono jednak istotnego związku głębokiego przetwarzania materiału ze stopniem jego opanowania. Model zależności, jaki wyłonił się z danych empirycznych zebranych w badaniach, pokazał także, że im intensywniej stosowana jest przez rodziców wobec synów czy córek kontrola psychologiczna w postaci manipulowania ich myślami i odczuciami przez instrumentalne posługiwanie się okazywaniem uczucia, zawstydzaniem czy wpędzaniem w poczucie winy, tym wyższy jest poziom kontrolnej motywacji do uczenia się u dzieci. Opanowywanie wiedzy i umiejętności motywowane w wysokim stopniu przez bycie kontrolowanym jest związane z wysokim poziomem zwlekania z wykonaniem pracy, zaś duża zwłoka wiąże się z wysokim poziomem dezorganizacji działań i powierzchownym przetwarzaniem materiału do opanowania. Zaobserwowano także, że istnieje paradoksalna pozytywna zależność między powierzchownym przetwarzaniem treści a wynikami w nauce. Stwierdzono także, że wysoki poziom dezorganizacji pracy podczas uczenia się wiąże się z niskim poziomem uzyskiwanych wyników.

## Podsumowanie

Autonomia w najbardziej ogólnym znaczeniu jest rozumiana jako kierowanie przez osobę własnymi sprawami. Traktowana jest ona jako potencjalna możliwość, zdolność, stan rzeczywisty lub ideał, do którego się dąży. Samodzielne decydowanie o własnym postępowaniu oraz dokonywanie zmian we własnym życiu i środowisku było i jest rozpatrywane przez specjalistów z różnych dziedzin – między innymi filozofów, psychologów oraz pedagogów.

Filozofowie zajmowali się najczęściej autonomią człowieka, rozpatrując zagadnienia wolnej woli i moralności czynów. Współcześnie zwracają uwagę na to, że autonomia jest zdolnością do wolnego od zewnętrznych nacisków uznania systemu określonych wartości i celów za własny, refleksji nad nim oraz do postępowania zgodnego z przyjętymi wartościami pomimo doraźnych pragnień, które nie są z nim zgodne. W psychologii dominują dwa podstawowe sposoby rozumienia autonomii. Pierwszy, wywodzący się z teorii psychodynamicznych i charakterystyczny dla psychologii rozwojowej, podkreśla odseparowanie się jednostki od innych osób, akcentowanie własnej indywidualności oraz niezależność uznawanych przez nią poglądów i wypowiedzanych sądów. Drugi z głównych sposobów rozumienia autonomii, jakie można zaobserwować w psychologii, oparty jest na teorii społeczno-poznawczej sformułowanej przez A. Bandurę oraz teorii samookreślenia, której autorami są E. Deci oraz R. Ryan. W ramach tych ujęć rozumie się autonomię jako kierowanie samym sobą. Teoria społeczno-poznawcza podkreśla rolę przyjętego celu lub standardu jako czynnika inicjującego samodzielne regulowanie przez jednostkę własnym zachowaniem. Teoria samookreślenia za kryterium autonomiczności działania przyjmuje jego zgodność z uwewnętrznionym przez jednostkę systemem wartości, przekonanie osoby, że wykonywane przez nią czynności pochodzą od niej samej, oraz odczucie satysfakcji z samego faktu ich wykonywania, a nie spodziewanego zewnętrznego efektu lub uznania ze strony innych. Pedagodzy uznali wspomaganie rozwoju autonomii wychowanka za jeden z ważniejszych celów swoich działań oraz zwrócili uwagę na potrzebę przygotowania młodych ludzi do samodzielności, szczególnie w uczeniu się.

Zwrócili uwagę, że działania takie są niezbędne ze względu na szybki przyrost ilości nowej wiedzy, wymuszający konieczność samodzielnego jej uzupełniania w dorosłym życiu, oraz dużego tempa trudnych do przewidzenia zmian społeczno-gospodarczych.

Zdolność do samodzielnego przyjmowania postaw i podejmowania decyzji jest szczególnie ważna w przypadku uczenia się. Na określenie kierowania przez osobę własnym uczeniem się używa się kilku bliskoznacznych terminów, takich jak autonomia uczenia się, samoregulacja uczenia się, samokształcenie, strategie uczenia się, metapoznanie. Pojęcia te mają różny zakres, ale w swoim znaczeniu wszystkie zawierają komponent realizacji celu i oceny uzyskanych efektów. O w pełni autonomicznej samoregulacji czy stosowaniu strategii uczenia się można mówić, gdy jednostka w pełni dobrowolnie i z własnej inicjatywy decyduje o tym, jaka wiedza i umiejętności, w jakim zakresie, czasie i w jaki sposób zostaną opanowane oraz na podstawie jakich kryteriów zostaną ocenione efekty uczenia się.

Jak pokazały badania, autonomia uczenia się jest cechą, która korzystnie wpływa na funkcjonowanie osoby oraz jej samopoczucie. Wyniki badań wykazały istnienie istotnego związku między autonomią a wynikami szkolnego uczenia się oraz samooceną siebie samego jako ucznia. Stwierdzono, że dobrze rozwinięte zdolności samoregulacyjne bardzo istotnie przyczyniają się do uzyskiwania wysokich ocen w czasie przebiegu edukacji. Autonomia okazała się też skorelowana z poczuciem dobrostanu. Wysoki stopień poczucia, że jest się autorem własnego postępowania, wiąże się z niskim poziomem doświadczanych negatywnych emocji oraz dużą satysfakcją z relacji z innymi osobami. Rola, jaką poziom autonomii spełnia w funkcjonowaniu jednostki, skłania do tego, by poznać stosowane sposoby jej pomiaru oraz zmienne, które kształtują jej poziom.

Narzędzia do pomiaru cechy tak ważnej dla funkcjonowania jednostki jak autonomia były tworzone w oparciu o różne teorie i wynikające z nich sposoby definiowania tej zmiennej. Można wyróżnić narzędzia do pomiaru autonomii ogólnej oraz autonomii w uczeniu się. Najczęściej w pomiarach autonomii ogólnej stosowane są:

- Skala Przysiotnikowa, ujmująca autonomię jako potrzebę pokazania swojej odrębności.
- Skala Socjotropii i Autonomii, której pomiary wskazują na relacje osoby badanej z innymi, informują o tendencji do podkreślania swojej indywidualności oraz osiągnięć. Narzędzie to dostarcza również danych pozwalających wnioskować o ryzyku doświadczania stanów depresyjnych.
- Skala Ogólnych Orientacji Przyczynowych, zbudowana w oparciu o rozumienie autonomii jako zdolności do kierowania sobą oraz tendencji do poszukiwania w doświadczanych sytuacjach wskazówek pomagających podejmować samodzielne wybory.

Wykorzystywane są też narzędzia, takie jak Kwestionariusz Autonomii dla Osób Dorastających, w których konstrukcji podjęto próbę uwzględnienia zarówno ujęć autonomii podkreślających w definicjach tej cechy wytyczanie celów i ich realizację, jak i zwracających uwagę na brak emocjonalnego uzależnienia od innych osób, zwłaszcza znaczących, jak i niezależność postaw.

Pomiary autonomii w uczeniu się są dokonywane z reguły za pomocą kwestionariuszy, najczęściej wieloczynnikowych. Poszczególne czynniki ujmują specyficzne i odmienne aspekty samodzielnego uczenia się. Na przykład Inwentarz Strategii Uczenia się opracowany przez zespół C. Weinstein skupia się na poznawczych strategiach przetwarzania informacji, Kwestionariusz Motywacji i Strategii Uczenia się, którego autorami są P. Pintrich i współpracownicy, oprócz strategii poznawczych ujmuje w znacznym stopniu strategie motywacyjne, natomiast Profil Autonomicznego Uczenia się, opracowany przez zespół D. Dericka, pozwala opisać autonomię osoby badanej w postaci informacji o jej zdolności do formułowania celów, doboru i inicjowania działań umożliwiających ich osiągnięcie, pokonywania trudności oraz do podtrzymywania motywacji aż do osiągnięcia oczekiwanych wyników. Wykorzystywane w badaniach narzędzia przeważnie składają się z dużej liczby pytań lub stwierdzeń określających zazwyczaj częstość autonomicznych wyborów z pominięciem psychologicznych kosztów ich podejmowania i wdrażania.

Narzędzia badawcze skonstruowane do pomiaru autonomii pozwalają zdiagnozować jej poziom i wymiar oraz poznać skorelowane z nią zmienne. Badania wykazały, że autonomia osoby jest kształtowana zarówno przez zmienne podmiotowe, jak i cechy środowiska, zwłaszcza rodzinnego oraz szkolnego. Spośród zmiennych podmiotowych ważnymi dla stopnia rozwoju autonomii okazały się wiek, płeć, cechy temperamentu i osobowości oraz poczucie własnej skuteczności.

Zebrane dane empiryczne potwierdziły istnienie ogólnej tendencji do przyrostu poziomu autonomii wraz z wiekiem. Nie zebrano jednak jednoznacznych dowodów dotyczących zmian tej cechy wraz ze wzrostem poziomu edukacji. Zebrane dane wykazały wyższe poczucie autonomii u mężczyzn niż u kobiet, natomiast poziom poszukiwania możliwości podejmowania samodzielnych decyzji jest większy u kobiet w porównaniu z mężczyznami. Kobiety uzyskują zwykle wyniki wyższe od mężczyzn w pomiarach niezależności w uczeniu się.

Stwierdzono, że spośród wymiarów temperamentu z wysokim poziomem autonomii wiąże się niski stopień impulsywności oraz rozhamowania, odzwierciedlające trudność w kontrolowaniu własnych form zachowania. Wyniki badań związku cech ujętych w pięcioczynnikowym modelu osobowości z autonomią okazały się zależne od tego, czy w badaniach dokonywano pomiarów zdolności do kierowania własnym życiem czy tendencji do odseparowywania się. Zdolność do kierowania sobą okazała się ujemnie skorelowana z neurotycznością oraz dodatnio z sumiennością, ekstrawersją, otwartością na doświadczenie oraz



ugodowością. Niska ugodowość i niska ekstrawersja były związane z wysokim poziomem tendencji do odseperowywania się od innych osób.

Jednym z najważniejszych czynników dla podejmowania działań związanych z kierowaniem własnym postępowaniem, zwłaszcza uczeniem się, jest poczucie skuteczności własnej. Badania wykazały, że poczucie skuteczności własnej wpływa na wybór celów o określonej trudności, dobór i wykorzystanie strategii uczenia się, a także na wytrwałość w działaniu.

Doniesienia z badań wskazują na znaczny udział środowiska rodzinnego i szkolnego w kształtowaniu osobowości autonomicznej. Stwierdzono, że cechą skutecznych działań kształtujących zdolność do kierowania sobą jest pokazywanie konsekwencji wyboru celów, stwarzanie okazji do samodzielnego podejmowania działania, udzielanie empatycznego wsparcia poprzez okazywanie pozytywnych uczuć oraz uwzględnianie zainteresowań i potrzeb. Informacje o celu pokazują zależność między trzema zmiennymi, tj. poziomem własnych kompetencji, oceną stopnia trudności i doniosłości realizowanych celów oraz osiągnięciami życiowymi. Spośród czterech wyróżnianych stylów wychowania w rodzinie dwa – autorytatywny i demokratyczny – są zaliczane do wspierających rozwój autonomii. Wśród działań kształtujących autonomię ucznia w szkole można wyróżnić przyznawanie uczniom okazji do wyrażania własnych opinii i samodzielnego rozwiązywania problemów, włączanie uczniów w decyzje dotyczące tematyki, sposobu oraz oceny pracy wykonywanej na lekcji, porozumiewanie się z uczniem, dostarczające mu informacji o kryteriach oceny, mocnych oraz słabych stronach jego pracy oraz wyrażające zrozumienie dla jego wysiłku i doświadczanych trudności, a także wzbudzanie motywacji uczniów poprzez podnoszenie ich poziomu aspiracji oraz wskazywanie na ważność i użyteczność proponowanych i podejmowanych działań.

Wysoki poziom autonomii ukształtowany dzięki wsparciu uzyskanemu ze strony rodziców i nauczycieli umożliwia jednostce efektywne radzenie sobie z wyzwaniami stawianymi przez życie we współczesnym społeczeństwie. Badania empiryczne dostarczyły dowodów na to, że autonomia i samoregulacja pełnią rolę zmiennej pośredniczącej między oddziaływaniami środowiska rodzinnego i szkolnego wspierającymi samodzielność młodych ludzi a ich osiągnięciami akademickimi, podejmowaniem zatrudnienia oraz samooceną funkcjonowania w roli studenta oraz w relacjach z innymi osobami.

Poznanie aktualnego stanu wiedzy, dotyczącego autonomii oraz zmiennych istotnie związanych z jej poziomem, pozwala na podjęcie wyznaczenia nowych obszarów badań oraz na formułowanie wynikających z nich pytań badawczych. W literaturze dotyczącej autonomii oraz samoregulacji zwraca się uwagę na potrzebę:

- sporządzenia rzetelnych i trafnych narzędzi badawczych, umożliwiających ocenianie poziomu trudności, jaki uczniowie odczuwają, stosując strategie samoregulacji (BOEKAERTS, CASCALLAR, 2006),



- dalszej weryfikacji danych dotyczących związków autonomicznego uczenia się z poczuciem własnej skuteczności, płcią, wiekiem, wykształceniem oraz cechami, które się z nimi wiążą (DERRICK i in., 2007),
- badań powiązań samoregulacji ze zmiennymi odnoszącymi się do procesów poznawczych oraz motywacyjnych (WIGFIELD, KLAUDA, CAMBRIA, 2011),
- weryfikacji modeli wyjaśniających poziom autonomii uczenia się przez współdziałanie wielu zmiennych, zarówno środowiskowych, jak i indywidualnych.

Część trzecia

**Psychodydaktyczne i metodologiczne  
problemy badań poczucia trudności  
autonomicznego uczenia się –  
metodologia badań własnych**

Za cel projektowanych badań własnych przyjęto sporządzenie i weryfikację hipotetycznego modelu wyjaśniającego poziom trudności odczuwanych w czasie autonomicznego uczenia się. Założono, że poziom autonomii w opanowywaniu wiedzy i umiejętności pozostaje w związku zarówno ze zmiennymi podmiotowymi ucznia, jak i oddziaływaniami, jakich doświadczył ze strony rodziców i nauczycieli. Za podstawę projektowanego modelu postanowiono przyjąć teorię samookreślenia, ujmującą autonomię jako kierowanie sobą oraz traktującą ją jako zmienną kształtującą się w wyniku wzajemnych oddziaływań zmiennych podmiotowych oraz środowiska, a szczególnie stopnia, w jakim zaspokaja ono podstawowe potrzeby jednostki, takie jak wspieranie jej samodzielności, poczucie kompetencji oraz znaczących relacji z innymi osobami. W proponowanym modelu za zmienne niezależne planuje się uznać cechy temperamentu ucznia oraz doświadczane przez niego oddziaływania rodziców i nauczycieli wspierające jego autonomię w opanowywaniu wiedzy i umiejętności. Za zmienne pośredniczące przyjęto: stopień akceptacji występujących w środowisku szkolnym i rodzinnym działań kształtujących autonomię uczenia się, poczucie skuteczności własnej, autonomię ogólną oraz motywację do uczenia się.

Przewidziano realizację dwóch etapów prac weryfikujących dopasowanie projektowanego modelu do danych empirycznych. Celem pierwszego etapu było sporządzenie narzędzia do pomiaru trudności w autonomicznym uczeniu się oraz określenie jego właściwości psychometrycznych. Celem etapu drugiego było zebranie danych empirycznych pozwalających zweryfikować zasadność przyjętych wcześniej założeń opisujących przydatność przyjętego modelu w wyjaśnianiu rozbieżności obserwowanych w grupie osób badanych pod względem doświadczanego poziomu trudności w zakresie autonomicznego uczenia się. Metodologię badań własności psychometrycznych autorskiego kwestionariusza do pomiaru postrzegania trudności samodzielnego uczenia się oraz wersję wdrożeniową skonstruowanego narzędzia przedstawiono w rozdziale 6. Metametodologię dalszej analizy pozycji narzędzia oraz weryfikacji przyjętego modelu zależności między wybranymi zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi a postrzeganą trudnością autonomicznego uczenia się mierzoną za pomocą opracowanego kwestionariusza zaprezentowano w podrozdziale 6.3.1.2 oraz w rozdziale 7.

## Autorskie narzędzie do pomiaru postrzegania trudności autonomicznego uczenia się

### 6.1. Założenia do konstrukcji

#### Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się (KTAU)

Przewiduje się, że Kwestionariusz Trudności Autonomicznego Uczenia się, określany w skrócie jako KTAU, będzie narzędziem przeznaczonym do pomiaru subiektywnie odczuwanej trudności podczas samodzielnego nabywania wiedzy i umiejętności. W konstruowaniu pozycji KTAU wykorzystano koncepcję składowych samokształcenia proponowaną przez dydaktyków oraz spójny z nią model samoregulacji opracowany przez B. ZIMMERMANA (2002), zakładający, że na kierowanie własnym uczeniem się składają się cyklicznie powtarzające się fazy planowania, realizacji oraz oceny, wraz z towarzyszącymi im procesami emocjonalnymi oraz motywacyjnymi. Inspiracją były także sugestie M. BOEKAERTS i E. CASCALLAR (2006) wskazujące na konieczność pomiaru trudności doświadczanych przez uczniów w samodzielnym uczeniu się. Formułując stwierdzenia KTAU, kierowano się założeniem, że **kwestionariusz będzie mierzył poziom trudności subiektywnie odczuwanej przez osobę badaną w czasie samodzielnego planowania, realizacji, kontroli oraz refleksyjnej ewaluacji własnego procesu uczenia się.**

Przyjęto następujące założenia dotyczące oceny właściwości psychometrycznych KTAU:

- Kwestionariusz powinien zawierać pozycje umożliwiające ujęcie wieloczynnikowości procesu samodzielnego uczenia się.
- Każdy z wyróżnionych czynników powinien stanowić samodzielną skalę pomiarową.
- Kwestionariusz powinien charakteryzować się względnie prostym sposobem obliczania wyników.
- Kwestionariusz powinien składać się z pozycji zapewniających akceptowaną rzetelność całego narzędzia oraz jego elementów składowych. Za kryterium

przydatności dobieranych pozycji przyjęto wartość korelacji między odpowiedziami na ocenianą pozycję a ogólnym wynikiem, wynoszącą 0,3 lub więcej.

- Rozkład wyników KTAU oraz jego podskal powinien spełniać warunki rozkładu normalnego, zapewniającego możliwość sporządzenia norm stenowych do oceny uzyskiwanych wyników.

Zamierza się sporządzić alternatywną, skróconą wersję kwestionariusza, umożliwiającą optymalizację weryfikacji założonego modelu zależności między zmiennymi oraz skrócenie czasu badań przy zachowaniu wysokiej rzetelności pomiarów. W związku z tym zaprojektowano przeprowadzenie badań wstępnych w celu zebrania materiału empirycznego niezbędnego do przeprowadzenia prac normalizujących KTAU. Sądzone, że prace normalizacyjne będą wymagały wiedzy opisującej powiązania autonomicznego uczenia się z płcią, wykształceniem oraz osiągnięciami w nauce szkolnej. Oczekuje się, że płeć oraz poziom edukacji okażą się zmiennymi związanymi z postrzeganiem trudności w autonomicznym uczeniu się, która ujawni się jako czynnik destrukcyjny, ograniczający poziom osiągnięć szkolnych. Dlatego zakłada się, że:

- grupy osób badanych różniące się pod względem płci oraz poziomu edukacji będą zróżnicowane w zakresie przeciętnych wyników pomiarów dokonanych za pomocą KTAU;
- wyniki pomiarów trudności autonomicznego uczenia się oraz jej składowych będą skorelowane z wynikami w nauce szkolnej;
- siła związku między ogólną trudnością autonomicznego uczenia się a wynikami w nauce szkolnej okaże się różna u kobiet i mężczyzn;
- uczniowie gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych będą różnić się pod względem siły związku między pomiarami ogólnej trudności autonomicznego uczenia się z wynikami w nauce szkolnej.

Sprawdzenie w badaniach empirycznych przedstawionych oczekiwań przyjęto jako warunek uzasadniający praktyczne wykorzystanie projektowanego narzędzia w badaniach diagnostycznych.

## 6.2. Wersja eksperymentalna KTAU

W konstrukcji pierwszej, eksperymentalnej wersji kwestionariusza kierowano się przedstawionymi wcześniej założeniami. Korzystano też z już opracowanego Kwestionariusza Trudności Samoregulowanego Uczenia się (STUDENSKA, 2008), złożonego z 24 pozycji, który rozszerzono, dodając do jego składu 10 pozycji dotyczących planowania procesu uczenia się i identyfikacji warunków, w których proces ten będzie przebiegać.

Eksperymentalna wersja nowo utworzonego narzędzia składała się z 34 pozycji, którym nadano nazwę Kwestionariusz Trudności Autonomicznego Ucze-

nia się, ujmowaną skrótem KTAU. Każda pozycja składała się z dwóch części. Pierwsza część była pytaniem o stopień trudności postrzeganej podczas wykonywania czynności związanej z uczeniem się. Czynność tę dla każdej pozycji szczegółowo określono w części drugiej. Odpowiedzi oceniano na siedmiopunktowej skali, której wartości brzegowe opisano jako „bardzo łatwo” (0 pkt) oraz „bardzo trudno” (6 pkt). Badaniom weryfikacyjnym poddano następujący zestaw pozycji.

Gdy uczysz się, jak trudno jest Ci samodzielnie:

1. stwierdzić, jaka wiedza i umiejętności są Ci potrzebne do osiągnięcia celów, jakie przed sobą stawiasz;
2. określić, jakie cele związane z uczeniem się chcesz osiągnąć;
3. stwierdzić, co Ci przeszkadza, a co pomaga w nauce;
4. zaplanować, jak wykorzystasz swoje mocne strony w uczeniu się;
5. planować, czego się nauczysz w najbliższym czasie;
6. planować, czego się nauczysz w dalszej przyszłości;
7. wyznaczyć czas na prywatną naukę poza obowiązkowymi zajęciami;
8. szukać ludzi, materiałów lub kursów mogących pomóc Ci w uczeniu się;
9. zdecydować, jakie wyniki uczenia się chcesz osiągnąć;
10. stwierdzić, jak szczegółowo masz opanować dany materiał;
11. stwierdzić, co jest potrzebne, żeby dobrze się nauczyć określonego materiału lub wykonać zadanie;
12. planować, ile czasu poświęcisz na uczenie się określonego materiału;
13. decydować, jak będziesz się uczyć danego materiału;
14. wybrać taki sposób uczenia się, by osiągnąć zamierzone wyniki;
15. wybrać sposób, dzięki któremu sprawdzisz poziom opanowania materiału;
16. określić, jak wykorzystasz swoje mocne strony podczas sprawdzianu wiedzy i umiejętności lub prezentacji wyników wykonanej pracy;
17. zorganizować miejsce sprzyjające uczeniu się;
18. wprowadzić w życie plany związane z uczeniem się;
19. stosować różne sposoby uczenia się;
20. zwracać uwagę na to, czy Twoje uczenie się przebiega prawidłowo;
21. sprawdzać skuteczność różnych sposobów uczenia się;
22. opanować emocje, jakie przeżywasz w związku z uczeniem się;
23. wzbudzić w sobie chęć do nauki;
24. wykorzystać dobre samopoczucie, swoje zainteresowania i okoliczności, tak by sprzyjały uczeniu się;
25. skupić się na nauce mimo przeszkód, które Cię rozpraszają;
26. kontynuować naukę w sytuacji, gdy inne czynności byłyby przyjemniejsze;
27. zrezygnować z robienia rzeczy, które przeszkadzają Ci w uczeniu się;
28. ocenić skuteczność własnego uczenia się;
29. określić, czy poziom opanowania przez Ciebie określonej wiedzy lub umiejętności jest wystarczający;

30. zastanowić się, jakie zmiany wprowadzić, by Twoje uczenie się było lepsze;
31. dokonać zmian dotyczących własnego uczenia się, gdy uznasz to za konieczne;
32. określić, czy cele, jakie chcesz osiągnąć, są warte Twojego czasu i wysiłku;
33. stwierdzić, co jest przyczyną wyników, jakie osiągasz w uczeniu się;
34. określić, czy to, co zamierzasz robić, pomoże Ci zrealizować cele, które chcesz osiągnąć.

Wersję eksperymentalną KTAU utworzono, dodając do przedstawionych 34 pozycji metryczkę, instrukcję oraz skalę odpowiedzi. Wersję tę poddano badaniom ustalającym jej właściwości psychometryczne.

### **6.3. Właściwości psychometryczne KTAU**

W celu określenia właściwości psychometrycznych wyniki pomiarów KTAU uzyskane w badaniach grupy liczącej ponad 400 osób poddano analizie statystycznej. Przeprowadzono analizę czynnikową oraz analizę rzetelności, oceniono normalność rozkładu wyników, oszacowano miary tendencji centralnej, zweryfikowano hipotezy dotyczące różnic wyników w grupach wyznaczonych ze względu na płeć i poziom wykształcenia. Oszacowano także korelację pomiarów KTAU z ocenami szkolnymi lub uniwersyteckimi, przyjętymi za kryterium nietestowe.

#### **6.3.1. Struktura czynnikowa KTAU**

Analizę struktury czynnikowej Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się przeprowadzono w dwóch etapach. W etapie pierwszym wykonano eksploracyjną analizę składowych głównych odpowiedzi 264 studentów. W etapie drugim uzyskane wyniki poddano confirmacyjnej analizie czynnikowej z wykorzystaniem danych zebranych na 452-osobowej grupie uczniów gimnazjum, technikum oraz liceum.

##### **6.3.1.1. Wyniki eksploracyjnej analizy składowych głównych**

Przeprowadzono eksploracyjną analizę składowych głównych odpowiedzi udzielonych przez 264 studentów na 34 stwierdzenia KTAU ( $KMO = 0,904$ ). Z ośmiu otrzymanych składowych o wartości własnej większej niż jeden do dalszych analiz wybrano na podstawie kryterium Cattella trzy, tłumaczące odpowiednio 32%, 7,2%, 5,7% zmienności danych. Te trzy składowe, tłumaczące w sumie 44,9% wariancji, poddano rotacji metodą Oblimin. Macierz modelową, pokazującą ładunki 34 analizowanych zmiennych na uzyskanych składowych,



przedstawiono w tabeli 1. W tabeli 2 umieszczono macierz struktury, która przedstawia korelacje zmiennych poddanych analizie z uzyskanymi składowymi. W obu tabelach poszczególne pozycje przedstawiono w kolejności wyznaczonej przez wartość ładunku czynnikowego.

**Tabela 1.** Struktura czynnikowa odpowiedzi na stwierdzenia KTAU – macierz modelowa

Numer pozycji KTAU	Gdy uczysz się, jak trudno jest Ci samodzielnie:	Składowa		
		1	2	3
1	2	3	4	5
28	ocenić skuteczność własnego uczenia się	<b>0,722</b>	0,020	–0,103
33	stwierdzić, co jest przyczyną wyników, jakie osiągasz w uczeniu się	<b>0,681</b>	–0,292	–0,136
29	określić, czy poziom opanowania przez Ciebie określonej wiedzy lub umiejętności jest wystarczający	<b>0,676</b>	–0,062	–0,186
20	zwracać uwagę na to, czy Twoje uczenie się przebiega prawidłowo	<b>0,667</b>	0,120	–0,012
30	zastanowić się, jakie zmiany wprowadzić, by Twoje uczenie się było lepsze	<b>0,664</b>	–0,039	–0,044
32	określić, czy cele, jakie chcesz osiągnąć, są warte Twojego czasu i wysiłku	<b>0,662</b>	0,045	–0,029
21	sprawdzać skuteczność różnych sposobów uczenia się	<b>0,615</b>	0,233	0,156
19	stosować różne sposoby uczenia się	<b>0,614</b>	0,140	0,109
34	określić, czy to, co zamierzasz robić, pomoże Ci zrealizować cele, które chcesz osiągnąć	<b>0,607</b>	–0,062	–0,122
16	określić, jak wykorzystasz swoje mocne strony podczas sprawdzianu wiedzy i umiejętności lub prezentacji wyników wykonanej pracy	<b>0,492</b>	0,031	–0,243
31	dokonać zmian dotyczących własnego uczenia się, gdy uznasz to za konieczne	<b>0,453</b>	0,246	–0,123
15	wybrać sposób, dzięki któremu sprawdzisz poziom opanowania materiału	<b>0,438</b>	0,007	–0,338
22	opanować emocje, jakie przeżywasz w związku z uczeniem się	<b>0,308</b>	<b>0,302</b>	0,078
26	kontynuować naukę w sytuacji, gdy inne czynności byłyby przyjemniejsze	0,026	<b>0,819</b>	0,067
23	wzbudzić w sobie chęć do nauki	0,016	<b>0,819</b>	0,086
27	zrezygnować z robienia rzeczy, które przeszkadzają Ci w uczeniu się	0,053	<b>0,647</b>	–0,093
25	skupić się na nauce mimo przeszkód, które Cię rozpraszają	0,113	<b>0,593</b>	–0,040
18	wprowadzić w życie plany związane z uczeniem się	0,106	<b>0,528</b>	–0,217

cd. tab. 1

1	2	3	4	5
7	wyznaczyć czas na prywatną naukę poza obowiązkowymi zajęciami	-0,099	<b>0,447</b>	-0,330
24	wykorzystać dobre samopoczucie, swoje zainteresowania i okoliczności tak, by sprzyjały uczeniu się	0,317	<b>0,408</b>	-0,099
3	stwierdzić, co Ci przeszkadza, a co pomaga w nauce	-0,070	-0,151	<b>-0,783</b>
2	określić, jakie cele związane z uczeniem się chcesz osiągnąć	0,092	-0,091	<b>-0,658</b>
1	stwierdzić, jaka wiedza i umiejętności są Ci potrzebne do osiągnięcia celów, jakie przed sobą stawiasz	0,054	-0,056	<b>-0,656</b>
5	planować, czego nauczysz się w najbliższym czasie	-0,199	0,282	<b>-0,642</b>
4	zaplanować, jak wykorzystasz swoje mocne strony w uczeniu się	0,148	0,105	<b>-0,556</b>
9	zadecydować, jakie wyniki uczenia się chcesz osiągnąć	0,151	-0,002	<b>-0,548</b>
13	decydować, jak będziesz się uczyć danego materiału	0,224	0,070	<b>-0,540</b>
11	stwierdzić, co jest potrzebne, żeby dobrze nauczyć się określonego materiału lub wykonać zadanie	0,299	0,051	<b>-0,533</b>
10	stwierdzić, jak szczegółowo masz opanować dany materiał	0,334	0,013	<b>-0,503</b>
8	szukać ludzi, materiałów lub kursów mogących pomóc Ci w uczeniu się	0,097	0,113	<b>-0,445</b>
6	planować, czego nauczysz się w dalszej przyszłości	-0,131	0,344	<b>-0,429</b>
14	wybrać taki sposób uczenia się, by osiągnąć zamierzone wyniki	0,305	0,055	<b>-0,422</b>
12	planować, ile czasu poświęcisz na uczenie się określonego materiału	0,030	0,321	<b>-0,353</b>
17	zorganizować miejsce sprzyjające uczeniu się	0,140	0,103	<b>-0,294</b>

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 2.** Siła związku między analizowanymi zmiennymi a wyodrębnionymi składowymi – macierz struktury

Numer pozycji KTAU	Gdy uczysz się, jak trudno jest Ci samodzielnie:	Składowa		
		1	2	3
1	2	3	4	5
28	ocenić skuteczność własnego uczenia się	<b>0,775</b>	0,279	-0,438
29	określić, czy poziom opanowania przeze Ciebie określonej wiedzy lub umiejętności jest wystarczający	<b>0,741</b>	0,211	-0,472
20	zwracać uwagę na to, czy Twoje uczenie się przebiega prawidłowo	<b>0,710</b>	0,332	-0,355

cd. tab. 2

1	2	3	4	5
32	określić, czy cele, jakie chcesz osiągnąć, są warte Twojego czasu i wysiłku	<b>0,689</b>	0,261	–0,344
30	zastanowić się, jakie zmiany wprowadzić, by Twoje uczenie się było lepsze	<b>0,672</b>	0,182	–0,332
33	stwierdzić, co jest przyczyną wyników, jakie osiągasz w uczeniu się	<b>0,652</b>	–0,035	–0,349
34	określić, czy to, co zamierzasz robić, pomoże Ci zrealizować cele, które chcesz osiągnąć	<b>0,644</b>	0,168	–0,377
21	sprawdzać skuteczność różnych sposobów uczenia się	<b>0,617</b>	0,373	–0,201
16	określić, jak wykorzystasz swoje mocne strony podczas sprawdzianu wiedzy i umiejętności lub prezentacji wyników wykonanej pracy	<b>0,612</b>	0,265	–0,476
19	stosować różne sposoby uczenia się	<b>0,609</b>	0,296	–0,216
15	wybrać sposób, dzięki któremu sprawdzisz poziom opanowania materiału	<b>0,594</b>	0,255	–0,539
31	dokonać zmian dotyczących własnego uczenia się, gdy uznasz to za konieczne	<b>0,586</b>	0,428	–0,410
26	kontynuować naukę w sytuacji, gdy inne czynności byłyby przyjemniejsze	0,251	<b>0,805</b>	–0,216
23	wzbudzić w sobie chęć do nauki	0,232	<b>0,795</b>	–0,192
27	zrezygnować z robienia rzeczy, które przeszkadzają Ci w uczeniu się	0,297	<b>0,694</b>	–0,331
25	skupić się na nauce mimo przeszkód, które Cię rozpraszają	0,316	<b>0,642</b>	–0,287
18	wprowadzić w życie plany związane z uczeniem się	0,369	<b>0,633</b>	–0,440
24	wykorzystać dobre samopoczucie, swoje zainteresowania i okoliczności, tak by sprzyjały uczeniu się	0,489	<b>0,539</b>	–0,378
7	wyznaczyć czas na prywatną naukę poza obowiązkowymi zajęciami	0,190	<b>0,525</b>	–0,433
22	opanować emocje, jakie przeżywasz w związku z uczeniem się	0,367	<b>0,372</b>	–0,162
3	stwierdzić, co Ci przeszkadza, a co pomaga w nauce	0,238	0,086	<b>–0,701</b>
11	stwierdzić, co jest potrzebne, żeby dobrze nauczyć się określonego materiału lub wykonać zadanie	0,557	0,321	<b>–0,685</b>
2	określić, jakie cele związane z uczeniem się chcesz osiągnąć	0,362	0,155	<b>–0,669</b>
13	decydować, jak będziesz się uczyć danego materiału	0,491	0,318	<b>–0,664</b>
1	stwierdzić, jaka wiedza i umiejętności są Ci potrzebne do osiągnięcia celów, jakie przed sobą stawiasz	0,335	0,178	<b>–0,662</b>

cd. tab. 2

1	2	3	4	5
10	stwierdzić, jak szczegółowo masz opanować dany materiał	0,567	0,284	-0,660
4	zaplanować, jak wykorzystasz swoje mocne strony w uczeniu się	0,433	0,335	-0,658
5	planować, czego nauczysz się w najbliższym czasie	0,180	0,432	-0,645
9	zdecydować, jakie wyniki uczenia się chcesz osiągnąć	0,399	0,226	-0,615
14	wybrać taki sposób uczenia się, by osiągnąć zamierzone wyniki	0,513	0,290	-0,579
8	szukać ludzi, materiałów lub kursów mogących pomóc Ci w uczeniu się	0,334	0,290	-0,527
6	planować, czego nauczysz się w dalszej przyszłości	0,171	0,445	-0,483
12	planować, ile czasu poświęcisz na uczenie się określonego materiału	0,291	0,447	-0,473
17	zorganizować miejsce sprzyjające uczeniu się	0,305	0,243	-0,391

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 1, przedstawiającej macierz modelową, wysokie ładunki na pierwszej z wyodrębnionych składowych stwierdzono dla 12 stwierdzeń dotyczących między innymi: oceny skuteczności własnego uczenia się, określenia, co jest przyczyną osiąganych wyników, stwierdzenia, czy poziom, w jakim zostały opanowane określona wiedza lub umiejętności, jest wystarczający. **Pierwsza składowa otrzymała nazwę trudność refleksyjnej oceny uczenia się.**

Osiem stwierdzeń charakteryzowało się wysokimi ładunkami na drugiej składowej. Były to stwierdzenia dotyczące trudności związanej z samodzielnością między innymi w kontynuowaniu nauki w sytuacji, gdy inne czynności byłyby przyjemniejsze, wzbudzeniu w samym sobie chęci do nauki czy zrezygnowaniu z robienia rzeczy, które przeszkadzają w uczeniu się. **Składowa druga została określona jako trudność kontroli motywacji do uczenia się.**

Wysokie ładunki na trzeciej z wyodrębnionych składowych uzyskano w przypadku czternastu stwierdzeń, opisujących trudność samodzielnego wykonywania takich czynności, jak: określenie tego, co pomaga i co przeszkadza w nauce, rozpoznanie czynników pomocnych w przyswojeniu materiału lub w wykonaniu zadania oraz sprecyzowanie zamierzonych celów uczenia się. **Trzeciej ze składowych nadano nazwę planowania uczenia się.**

### 6.3.1.2. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej

Za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej poddano weryfikacji strukturę czynnikową stwierdzeń – pozycji KTAU, wyodrębnioną podczas eksploracyjnej analizy składowych głównych. Analizowano odpowiedzi grupy 454 uczniów gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych. Posłużono się metodą największej wiarygodności. Uzyskane wartości parametrów zestawiono w tabeli 3. W kolumnie 1 zgrupowano nazwy wyodrębnionych składowych, traktowanych w analizowanym modelu jako zmienne ukryte. W kolumnie 2 znajdują się numery pozycji KTAU przyporządkowane do poszczególnych składowych. Kolumny 3 i 4 zawierają wartości współczynników ścieżkowych, odpowiednio standaryzowanego i niestandaryzowanego, natomiast kolumna 5 – poziom istotności tych współczynników. W kolumnie 6 przedstawiono wartości współczynników korelacji wielokrotnej dla pozycji KTAU, których wielkość informuje o tym, jaki procent wariancji zmiennej ukrytej jest wyjaśniany przez poszczególne pozycje. Wszystkie uzyskane współczynniki ścieżek w testowanym modelu okazały się istotne statystycznie. Uzyskane wartości standaryzowanych współczynników ścieżek dla analizowanych skal kwestionariusza mieściły się w następujących zakresach:

- w przypadku skali trudności oceny i refleksji – od 0,519 dla stwierdzenia 33, dotyczącego trudności w samodzielnym stwierdzeniu przyczyn osiągniętych wyników uczenia się, do 0,658 dla stwierdzenia 28, opisującego trudność w samodzielnym ocenie skuteczności własnego uczenia się;
- dla skali trudności kontroli motywacji uczenia się – od 0,390 dla stwierdzenia 7, poświęconego trudności w samodzielnym wyznaczeniu czasu na prywatną naukę poza obowiązkowymi zajęciami, do 0,701 dla stwierdzenia 26, odnoszącego się do trudności w samodzielnym kontynuowaniu nauki, gdy inne czynności byłyby przyjemniejsze;
- w odniesieniu do skali trudności planowania – od 0,372 dla stwierdzenia 17, opisującego trudność w zorganizowaniu miejsca sprzyjającego uczeniu się, do 0,696 dla stwierdzenia 14, dotyczącego trudności wyboru sposobu uczenia się, umożliwiającego osiągnięcie zamierzonych wyników.

Za graniczną, akceptowalną wartość standaryzowanego współczynnika ścieżkowego uznaje się 0,60 (BEDYŃSKA, KSIĄŻEK, 2012). Najwyższą wartość tego współczynnika, równą 0,70, zaobserwowano dla stwierdzenia 26, opisującego trudność w kontynuowaniu nauki, w sytuacji gdy inne czynności byłyby przyjemniejsze. Spośród 34 stwierdzeń kwestionariusza zarejestrowano 14 o współczynniku ścieżkowym wyższym niż 0,60, w tym dla 6 stwierdzeń uzyskana wartość tego współczynnika przekroczyła 0,65. Wysokiej wartości współczynnika korelacji wielokrotnej, jaką jest 0,50, nie uzyskano dla żadnego ze stwierdzeń. Dla 11 spośród 34 stwierdzeń kwestionariusza zaobserwowano wartość  $R^2$  wyższą niż 0,40, w tym dla czterech przekroczyła ona wartość 0,45.

**Tabela 3.** Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej pozycji KTAU

Zmienna nieobserwowalna/ Składowa	Numer pozycji KTAU	Wartość współczynnika ścieżkowego		Poziom istotności współczynnika ścieżkowego	Współczynnik korelacji wielokrotnej dla pozycji KTAU
		standa- ryzowana	niestanda- ryzowana		
1	2	3	4	5	6
Trudność oceny i re- fleksji	15	0,565	1		0,32
	16	0,529	0,882	<0,001	0,28
	19	0,529	0,925	<0,001	0,28
	20	0,644	1,114	<0,001	0,41
	21	0,575	1,004	<0,001	0,33
	28	0,657	1,06	<0,001	0,43
	29	0,585	0,906	<0,001	0,34
	30	0,590	0,966	<0,001	0,35
	31	0,596	0,993	<0,001	0,36
	32	0,608	1,062	<0,001	0,37
	33	0,519	0,928	<0,001	0,27
	34	0,580	1,026	<0,001	0,34
Trudność kontroli mo- tywacji i emocji	7	0,390	1		0,15
	18	0,594	1,504	<0,001	0,35
	22	0,471	1,304	<0,001	0,22
	23	0,661	1,689	<0,001	0,44
	24	0,533	1,292	<0,001	0,28
	25	0,626	1,521	<0,001	0,39
	26	0,701	1,688	<0,001	0,49
	27	0,686	1,765	<0,001	0,47
Trudność planowania	1	0,513	1		0,26
	2	0,499	1,095	<0,001	0,25
	3	0,521	1,054	<0,001	0,27
	4	0,645	1,336	<0,001	0,42
	5	0,558	1,366	<0,001	0,31
	6	0,508	1,214	<0,001	0,26
	8	0,413	0,924	<0,001	0,17
	9	0,604	1,246	<0,001	0,37
	10	0,634	1,333	<0,001	0,40

cd. tab. 3

1	2	3	4	5	6
	11	0,629	1,244	<0,001	0,40
	12	0,630	1,408	<0,001	0,40
	13	0,676	1,459	<0,001	0,46
	14	0,696	1,537	<0,001	0,48
	17	0,372	0,873	<0,001	0,14

Źródło: opracowanie własne.

Przeanalizowano wartości statystyk wskazujących na jakość testowanego modelu. Wartość iloczynu CMIN/df, obrazującego rozbieżność między macierzami wariancji – kowariancji, empiryczną oraz wynikającą z modelu, wyniosła 3,11 i mieściła się w przedziale akceptowalnych wartości od 0 do 5. Wskazuje to, że model zadowalająco opisuje strukturę trudności autonomicznego uczenia się w badanej próbie. Wartość wskaźnika RMSEA, opisującego rozbieżność między macierzą wariancji – kowariancji wynikającą z modelu a populacyjną macierzą wariancji – kowariancji, uzyskała wartość 0,068, wskazującą na nie najlepsze, ale jeszcze zadowalające dopasowanie testowanego modelu do modelu nasyconego. Wskaźnik GFI osiągnął wartość 0,81, zaś AGFI – 0,79. Wartości tych wskaźników, informujących o dopasowaniu badanego modelu do sytuacji braku modelu, okazały się niższe od przyjętego kryterium, wynoszącego 0,90. Oznacza to, że badany model wyjaśnia około 80% zmienności macierzy wariancji – kowariancji danych. Wartości kryterialnej 0,90 nie osiągnęły również wskaźniki opisujące dopasowanie testowanego modelu do modelu niezależności: NFI = 0,72; PNFI = 0,68; IFI = 0,79; CFI = 0,79.

W tej sytuacji podczas weryfikacji hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi osobowymi i środowiskowymi a trudnością autonomicznego uczenia się postanowiono posłużyć się w części pomiarowej tego modelu wyselekcjonowanymi pozycjami o wartości współczynników ścieżek wyższej niż 0,55. Pozycje te posłużyły do budowy krótkiej wersji kwestionariusza. Długa wersja KTAU zostanie przeznaczona do badań diagnostycznych i korelacyjnych. Pozycje dłuższej wersji zostaną dobrane na podstawie wartości współczynnika opisującego ich moc dyskryminacyjną.

### 6.3.2. Moc dyskryminacyjna pozycji KTAU

Moc dyskryminacyjna pozycji to wskaźnik ujmujący stopień, w jakim odpowiedź na tę pozycję pozwala rozróżnić osoby uzyskujące wysoki całkowity wynik w narzędziu badawczym (na przykład w teście lub kwestionariuszu) od osób o wyniku niskim (REBER, 2000; KUBIELSKI, 2006). Uzyskane wartości mocy dys-



kryminacyjnej pozycji KTAU, wyrażone przez wartość Pearsona współczynnika korelacji, przedstawiono w tabeli 4. Moc dyskryminacyjną pozycji KTAU wyrażono za pomocą dwóch współczynników korelacji. Pierwszy przedstawia związek między punktacją za odpowiedź na pozycję a sumarycznym wynikiem podskali, do której tę pozycję zaliczono (kolumna 4). Drugi pokazuje relację między punktacją za odpowiedź na pozycję a całkowitym wynikiem kwestionariusza (kolumna 5). Za akceptowalną moc dyskryminacyjną pozycji przyjęto, zgodnie z zalecanymi kryteriami (PALLANT, 2005; KUBIELSKI, 2006), wartości wyższe niż 0,29.

**Tabela 4.** Moc dyskryminacyjna pozycji KTAU

Podskala	Numer pozycji	Gdy uczysz się, jak trudno jest Ci samodzielnie:	Korelacja między pozycją a	
			podskala	całością
1	2	3	4	5
Trudność refleksyjnej oceny procesu uczenia się	28	ocenić skuteczność własnego uczenia się	0,616	0,556
	20	zwracać uwagę na to, czy Twoje uczenie się przebiega prawidłowo	0,594	0,587
	32	określić, czy cele, jakie chcesz osiągnąć, są warte Twojego czasu i wysiłku	0,571	0,535
	30	zastanowić się, jakie zmiany wprowadzić, by Twoje uczenie się było lepsze	0,556	0,501
	31	dokonać zmian dotyczących własnego uczenia się, gdy uznasz to za konieczne	0,544	0,556
	34	określić, czy to, co zamierzasz robić, pomoże Ci zrealizować cele, które chcesz osiągnąć	0,532	0,530
	21	sprawdzać skuteczność różnych sposobów uczenia się	0,531	0,507
	29	określić, czy poziom opanowania przeze Ciebie określonej wiedzy lub umiejętności jest wystarczający	0,530	0,514
	15	wybrać sposób, dzięki któremu sprawdzisz poziom opanowania materiału	0,503	0,518
	16	określić, jak wykorzystasz swoje mocne strony podczas sprawdzianu wiedzy i umiejętności lub prezentacji wyników wykonanej pracy	0,482	0,477
	19	stosować różne sposoby uczenia się	0,482	0,480
	33	stwierdzić, co jest przyczyną wyników, jakie osiągasz w uczeniu się	0,475	0,453

cd. tab. 4

1	2	3	4	5
Trudność kontroli motywacji do uczenia się	26	kontynuować naukę w sytuacji, gdy inne czynności byłyby przyjemniejsze	0,608	0,398
	27	zrezygnować z robienia rzeczy, które przeszkadzają Ci w uczeniu się	0,608	0,405
	23	wzbudzić w sobie chęć do nauki	0,591	0,410
	25	skupić się na nauce mimo przeszkód, które Cię rozpraszają	0,533	0,440
	18	wprowadzić w życie plany związane z uczeniem się	0,524	0,515
	24	wykorzystać dobre samopoczucie, swoje zainteresowania i okoliczności, tak by sprzyjały uczeniu się	0,464	0,502
	22	opanować emocje, jakie przeżywasz w związku z uczeniem się	0,420	0,392
	7	wyznaczyć czas na prywatną naukę poza obowiązkowymi zajęciami	0,339	0,417
Trudność planowania uczenia się	13	decydować, jak będziesz się uczyć danego materiału	0,613	0,573
	4	zaplanować, jak wykorzystasz swoje mocne strony w uczeniu się	0,610	0,556
	14	wybrać taki sposób uczenia się, by osiągnąć zamierzone wyniki	0,609	0,642
	10	stwierdzić, jak szczegółowo masz opanować dany materiał	0,570	0,549
	11	stwierdzić, co jest potrzebne, żeby dobrze nauczyć się określonego materiału lub wykonać zadanie	0,567	0,555
	12	planować, ile czasu poświęcisz na uczenie się określonego materiału	0,566	0,562
	9	zadecydować, jakie wyniki uczenia się chcesz osiągnąć	0,564	0,513
	5	planować, czego nauczysz się w najbliższym czasie	0,544	0,454
	3	stwierdzić, co Ci przeszkadza, a co pomaga w nauce	0,513	0,422
	6	planować, czego nauczysz się w dalszej przyszłości	0,494	0,434
	1	stwierdzić, jaka wiedza i umiejętności są Ci potrzebne do osiągnięcia celów, jakie przed sobą stawiasz	0,491	0,446

cd. tab. 4

1	2	3	4	5
	2	określić, jakie cele związane z uczeniem się chcesz osiągnąć	0,480	0,421
	8	szukać ludzi, materiałów lub kursów mogących pomóc Ci w uczeniu się	0,382	0,402
	17	zorganizować miejsce sprzyjające uczeniu się	0,325	0,382

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki, jakie zestawiono w tabeli 4, pozwalają stwierdzić, że pozycjami skali mierzącej trudność oceny i refleksji, których ocena najsilniej korelowała z ogólnym wynikiem tej podskali, okazały się pozycje dotyczące trudności w:

- ocenianiu skuteczności własnego uczenia się – pozycja 28,  $r = 0,616$ ;
- zwracaniu uwagi na to, czy uczenie się przebiega prawidłowo – pozycja 20,  $r = 0,594$ ;
- określeniu, czy cele, jakie chce się osiągnąć, są warte czasu i wysiłku – pozycja 32,  $r = 0,571$ .

Najniższą siłę związku oceny pozycji należącej do podskali trudności oceny oraz refleksji z ogólnym wynikiem tej podskali stwierdzono w przypadku pozycji:

- 33 – mierzącej trudność stwierdzenia, co jest przyczyną osiągniętych wyników uczenia się ( $r = 0,475$ );
- 16 – dotyczącej trudności w określeniu, jak zostaną wykorzystane mocne strony podczas sprawdzianu wiedzy i umiejętności lub prezentacji wyników wykonanej pracy ( $r = 0,482$ );
- 19 – poświęconej trudności stosowania różnych sposobów uczenia się ( $r = 0,482$ ).

Spośród stwierdzeń podskali trudności w kontrolowaniu motywacji uczenia się najsilniej z sumarycznym wynikiem tej podskali korelowały następujące pozycje, opisujące trudność w:

- kontynuowaniu nauki w sytuacji, gdy inne czynności byłyby przyjemniejsze (pozycja 26,  $r = 0,608$ );
- rezygnowaniu z robienia rzeczy, które przeszkadzają w uczeniu się (pozycja 27,  $r = 0,608$ );
- wzbudzaniu w sobie chęci do nauki (pozycja 23,  $r = 0,591$ ).

Pozycjami podskali trudności w kontrolowaniu motywacji uczenia się, które okazały się mieć najsłabszy związek z sumą stwierdzeń tej podskali, były następujące pozycje:

- 7 – trudność w wyznaczaniu czasu na prywatną naukę poza obowiązkowymi zajęciami ( $r = 0,339$ );
- 22 – trudność w opanowaniu emocji związanych z uczeniem się ( $r = 0,420$ );

- 24 – trudność w wykorzystaniu dobrego samopoczucia, swoich zainteresowań oraz okoliczności, tak by sprzyjały uczeniu się ( $r = 0,464$ ).

W przypadku stwierdzeń tworzących podskale trudności planowania uczenia się najsilniej z ogólnym wynikiem tej podskali były związane pozycje odnoszące się do trudności w:

- decydowaniu o sposobie uczenia się danego materiału (pozycja 13,  $r = 0,613$ );
- planowaniu, w jaki sposób wykorzysta się własne mocne strony w uczeniu się (pozycja 4,  $r = 0,610$ );
- wyborze takiego sposobu uczenia się, by osiągnąć zamierzone wyniki (pozycja 14,  $r = 0,609$ ).

Pośród 14 pozycji podskali trudności planowania uczenia się do najsłabiej związanych z ogólnym wynikiem tej podskali zaliczono pozycję:

- 17 – opisującą trudność w zorganizowaniu miejsca sprzyjającego uczeniu się ( $r = 0,325$ );
- 8 – dotyczącą trudności w szukaniu ludzi, materiałów lub kursów mogących pomóc w uczeniu się ( $r = 0,328$ );
- 2 – wyrażającą określenie celów związanych z uczeniem się, jakie chce się osiągnąć ( $r = \text{korelacja } 0,480$ ).

Z ogólnym wynikiem KTAU najmocniej związane były trzy pozycje: dwie z podskali trudności planowania uczenia się – 13 oraz 14, a także pozycja 20 ze skali trudności refleksyjnej oceny. Stwierdzono następujące współczynniki korelacji z całkowitym wynikiem kwestionariusza:

- 0,642 – dla pozycji 14, opisującej trudność w wyborze takiego sposobu uczenia się, by osiągnąć zamierzone wyniki;
- 0,587 – w przypadku pozycji 20, dotyczącej trudności w zwracaniu uwagi na to, czy własne uczenie się przebiega prawidłowo;
- 0,573 – dla pozycji 13, opisującej trudność w decydowaniu o sposobie, jaki zostanie wykorzystany, by nauczyć się danego materiału.

Z całkowitym wynikiem KTAU najsłabiej okazały się związane oceny następujących pozycji, opisujących trudność w:

- organizowaniu miejsca sprzyjającego uczeniu się – stwierdzenie 17 ze skali trudności planowania ( $r = 0,382$ );
- opanowaniu emocji przeżywanych w związku z uczeniem się – stwierdzenie 22 należące do skali trudności kontroli motywacji do uczenia się ( $r = 0,392$ );
- kontynuowaniu nauki w sytuacji, gdy inne czynności byłyby przyjemniejsze – stwierdzenie 26 ze skali trudności kontroli motywacji do uczenia się (korelacja 0,398).

Wszystkie analizowane współczynniki rzetelności przekroczyły kryterialną wartość 0,29. Wartość współczynnika korelacji pozycji z ogólnym wynikiem podskali wyższą niż 0,50, wskazującą na średnią siłę związku, stwierdzono dla:

- 9 spośród 12 (75%) pozycji podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się;
- 5 spośród 8 (63%) pozycji skali trudności kontroli motywacji do uczenia się;
- 7 spośród 14 (50%) pozycji skali trudności planowania.

Z trzech analizowanych podskal KTAU podskala trudności refleksyjnej oceny uczenia się miała najwięcej pozycji o mocy dyskryminacyjnej względem wyniku podskali przekraczającej 0,50. Stosunek liczby pozycji o wysokiej mocy dyskryminacyjnej do ogólnej liczby pozycji tworzących podskalę w przypadku podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się wyniósł 0,75.

Wartości współczynnika korelacji oceny pozycji kwestionariusza z sumarycznym jego wynikiem przekroczyły wartość 0,5 w przypadku 18 z 34 stwierdzeń. Wśród tych 18 pozycji, których ocena okazała się wysoko korelować z całkowitym wynikiem kwestionariusza, połowa – 9 stwierdzeń – należy do skali trudności refleksyjnej oceny uczenia się. Skalę tę należy więc uznać za najsilniej odzwierciedlającą charakter skonstruowanego narzędzia.

### 6.3.3. Rzetelność KTAU

Rzetelność KTAU oceniono, szacując spójność wewnętrzną za pomocą współczynnika  $\alpha$  Cronbacha oraz średnią korelację między pozycjami narzędzia. Uzyskane wartości parametrów wskazujących na rzetelność KTAU i jego podskal przedstawiono w tabeli 5.

**Tabela 5.** Rzetelność KTAU

Skala Kwestionariusza	Numery pozycji	$\alpha$ Cronbacha	Średnia arytmetyczna z korelacji między pozycjami
Trudność refleksyjnej oceny uczenia się	15; 16; 19–21; 28–34	0,858	0,337
Trudność kontroli motywacji do uczenia się	7; 18; 22–27	0,799	0,334
Trudność planowania uczenia się	1–6; 8–14; 17	0,866	0,319
Ogólna trudność autonomicznego uczenia się	1–34	0,921	0,259

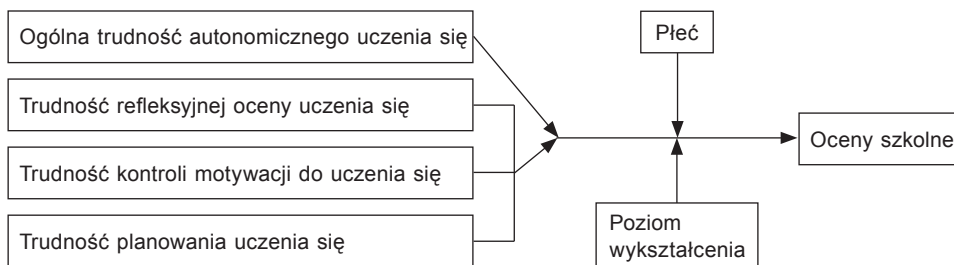
Źródło: opracowanie własne.

Wartość współczynnika  $\alpha$  Cronbacha dla KTAU okazała się wysoka i wyniosła 0,92. Współczynnik  $\alpha$  przekroczył w przypadku każdej z podskal KTAU kryterium 0,70, a uzyskane wartości wyniosły: 0,86 dla podskali refleksyjnej oceny, 0,80 dla podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się oraz 0,87 dla podskali trudności planowania uczenia się. Uzyskane wartości współczynnika  $\alpha$  Cronbacha wskazują na dobrą rzetelność KTAU, uzasadniającą jego wykorzystanie w badaniach.

Średnia arytmetyczna liczona z korelacji między pozycjami KTAU wyniosła 0,26. Dane te wskazują, że różnorodna treść poszczególnych pozycji jest skoncentrowana na diagnozowaniu wspólnego przedmiotu badań.

#### 6.3.4. Trafność KTAU

Dane z literatury wskazują na pozytywny związek poziomu autonomii i samoregulacji z osiągnięciami szkolnymi. Stwierdzenie dodatniej korelacji wyników KTAU z ocenami szkolnymi świadczyłoby o trafności tego narzędzia w zakresie możliwości jego wykorzystania w przewidywaniu wyników uczenia się. W związku z tym postanowiono przeprowadzić analizę powiązania wyników KTAU z kryterium nietestowym, za które przyjęto wyniki uzyskane w ostatnim semestrze. Uznano, że wartościami byłoby sprawdzenie, czy wyniki KTAU są skorelowane z osiągnięciami szkolnymi w podgrupach osób różniących się pod względem płci i poziomu wykształcenia. Dlatego za podstawę projektowanej analizy przyjęto model przedstawiony na rysunku 10, zakładający istnienie związku między trudnością w kierowaniu przebiegiem własnego uczenia się oraz przyjmujący, że płeć i poziom wykształcenia mogą modyfikować jego siłę.



**Rys. 10.** Model testowanych związków wyników KTAU z ocenami szkolnymi w zależności od płci i poziomu wykształcenia

Źródło: opracowanie własne.

Zakładano, że korelacja między wynikami KTAU a ocenami szkolnymi jest wskaźnikiem trafności kwestionariusza, natomiast stwierdzenie, że płeć i poziom wykształcenia modyfikują siłę związku między pomiarami KTAU a wynikami w nauce, byłoby wskazówką do uwzględnienia tego faktu w sporządzaniu norm do oceny wymiaru diagnozowanych trudności w kierowaniu uczeniem się.

Projektowane analizy przeprowadzono za pomocą konfrontowania zależności hipotetycznych z danymi empirycznymi. Na podstawie zależności przedstawionych na rysunku 10 postawiono trzy hipotezy główne. Dla każdej z trzech hipotez głównych sformułowano cztery hipotezy szczegółowe.

Pierwsza hipoteza główna zakłada istnienie związku pomiarów KTAU z ocenami szkolnymi. Treści czterech hipotez szczegółowych nadano następującą postać:

H1a – istnieje istotny ujemny związek między wartością pomiaru ogólnej trudności autonomicznego uczenia się a średnią arytmetyczną ocen szkolnych otrzymanych w ostatnim semestrze.

H1b – istnieje istotny ujemny związek między wartością pomiaru trudności oceny i refleksji a średnią arytmetyczną ocen szkolnych otrzymanych w ostatnim semestrze.

H1c – istnieje istotny ujemny związek między wartością pomiaru trudności kontroli motywacji do uczenia się oraz średnią arytmetyczną ocen szkolnych otrzymanych w ostatnim semestrze.

H1d – istnieje istotny ujemny związek między wartością pomiaru trudności planowania uczenia się a średnią arytmetyczną ocen szkolnych otrzymanych w ostatnim semestrze.

W drugiej hipotezie głównej zawarto założenie, że siła związku pomiarów KTAU z ocenami szkolnymi będzie różna u mężczyzn i kobiet. Treść hipotez szczegółowych sformułowano następująco:

H2a – siła związku między pomiarem ogólnej trudności autonomicznego uczenia się a średnią arytmetyczną ocen szkolnych uzyskanych w ostatnim semestrze różni się u mężczyzn i kobiet.

H2b – siła związku między pomiarem trudności oceny i refleksji a średnią arytmetyczną ocen szkolnych uzyskanych w ostatnim semestrze różni się u mężczyzn i kobiet.

H2c – siła związku między pomiarem trudności kontroli motywacji do uczenia się a średnią arytmetyczną ocen szkolnych uzyskanych w ostatnim semestrze różni się u mężczyzn i kobiet.

H2d – siła związku między pomiarem trudności planowania uczenia się a średnią arytmetyczną ocen szkolnych uzyskanych w ostatnim semestrze różni się u mężczyzn i kobiet.

W trzeciej hipotezie głównej zawarto założenie, że siła związku między pomiarami dokonanymi za pomocą KTAU a ocenami szkolnymi będzie różna w grupach osób wyodrębnionych ze względu na poziom wykształcenia. Hipotezom szczegółowym nadano następującą postać:

H3a – siła związku między pomiarem ogólnej trudności autonomicznego uczenia się a średnią arytmetyczną ocen szkolnych uzyskanych w ostatnim semestrze różni się u uczniów gimnazjum oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

H3b – siła związku między pomiarem trudności oceny i refleksji a średnią arytmetyczną ocen szkolnych uzyskanych w ostatnim semestrze różni się u uczniów gimnazjum oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

H3c – siła związku między pomiarem trudności kontroli motywacji do uczenia się a średnią arytmetyczną ocen szkolnych uzyskanych w ostatnim



semestrze różni się u uczniów gimnazjum oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

H3d – siła związku między pomiarem trudności planowania uczenia się a średnią arytmetyczną ocen szkolnych uzyskanych w ostatnim semestrze różni się u uczniów gimnazjum oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Uzyskane rezultaty weryfikujące prawdziwość sformułowanych hipotez przedstawiono w tabeli 6. W całej grupie osób badanych wartość współczynnika korelacji między ogólnym wynikiem KTAU a średnią ocen z ostatniego semestru wyniosła  $r = -0,30$  i była istotna na poziomie  $p < 0,01$ . Rezultat ten wzmacnia prawdziwość hipotezy H1a. Pomiary z wykorzystaniem poszczególnych podskal KTAU dokonane na danych od wszystkich osób badanych korelowały istotnie i ujemnie ze średnią ocen z ubiegłego semestru, co potwierdza prawdziwość hipotez H1b, H1c oraz H1d, odnoszących się do istnienia związku ocen szkolnych odpowiednio z trudnością refleksyjnej oceny uczenia się, kontrolowania motywacji do uczenia się oraz planowania uczenia się. Spośród trzech analizowanych wymiarów KTAU trudność planowania okazała się najsilniej związana z ocenami szkolnymi.

Analizy dokonane w podgrupach osób badanych pozwoliły na zweryfikowanie hipotez dotyczących różnic osób z wyróżnionych podgrup pod względem siły zależności trudności autonomicznego uczenia się z wynikami w nauce. Związek trudności planowania uczenia się z wynikami w nauce u mężczyzn ( $r = -0,41$ ;  $p < 0,01$ ) okazał się istotnie silniejszy niż u kobiet ( $r = -0,22$ ;  $p < 0,01$ ). Siła zależności trudności refleksyjnej oceny uczenia się z ocenami szkolnymi u uczniów gimnazjum ( $r = -0,35$ ;  $p < 0,01$ ) okazała się istotnie wyższa niż u uczniów liceum i technikum ( $r = -0,11$ ;  $p > 0,50$ ). Współczynnik korelacji między sumarycznym wynikiem Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się a rezultatami uczenia się również osiągnął istotnie wyższą wartość u uczniów gimnazjum ( $r = -0,42$ ;  $p < 0,01$ ) niż u uczniów szkół ponadgimnazjalnych ( $r = -0,22$ ;  $p < 0,01$ ).

Przedstawione rezultaty wskazują na prawdziwość hipotezy H2d, zakładającej zróżnicowanie mężczyzn i kobiet pod względem siły związku między trudnością planowania uczenia się a średnią arytmetyczną z ocen szkolnych. Uzyskano także dane potwierdzające prawdziwość hipotez H3a oraz H3b, zakładających, że grupy uczniów gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych będą różnić się pod względem siły związku między pomiarem ogólnej trudności autonomicznego uczenia się a średnią arytmetyczną z ocen szkolnych, a także pod względem siły związku między pomiarem trudności refleksyjnej oceny a średnią arytmetyczną wyników w nauce uzyskanych w ubiegłym semestrze. Zebrane dane wskazały na konieczność odrzucenia hipotez H2a, H2b, H2c oraz H3c i H3d.

Reasumując, uzyskane wyniki pokazały, że postrzeganie trudności w autonomicznym uczeniu się pozostaje w związku z osiągnięciami szkolnymi. Korelacja między tymi zmiennymi jest istotna i ujemna. Znak minus charakteryzujący omawiany

**Tabela 6.** Związek trudności autonomicznego uczenia się z wynikami w nauce

Korelowane zmienne		Wartości współczynnika korelacji w grupach osób badanych					Różnice wartości współczynników korelacji między wynikami KTAU a średnimi z ocen w grupach			
							mężczyzn i kobiet		uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych	
		wszystkie osoby badane N = 400	mężczyźni N = 179	kobiety N = 220	uczniowie gimnazjum N = 124	uczniowie liceum i technikum N = 276	współczynnik Z	poziom istotności	współczynnik Z	poziom istotności
Średnia ocen z ostatniego semestru a:	ogólna trudność autonomicznego uczenia się	-0,30**	-0,38**	-0,24**	-0,42**	-0,22**	-1,55	nieistotna	-2,05	istotna
	trudność refleksyjnej oceny uczenia się	-0,22**	-0,27**	-0,19**	-0,35**	-0,11	-0,84	nieistotna	-2,33	istotna
	trudność kontroli motywacji do uczenia się	-0,22**	-0,25**	-0,20**	-0,31**	-0,14*	-0,51	nieistotna	-1,65	nieistotna
	trudnością planowania uczenia się	-0,31**	-0,41**	-0,22**	-0,43**	-0,27**	-2,09	istotna	-1,94	nieistotna

\*korelacja istotna na poziomie  $p < 0,05$ ; \*\*korelacja istotna na poziomie  $p < 0,01$ 

Źródło: opracowanie własne.

związek pokazuje, że im wyższa postrzegana trudność autonomicznego uczenia się, tym niższe oceny szkolne. Stwierdzenie istotnych zależności między spostrzeganiem trudności w samodzielnym nabywaniu wiedzy i umiejętności a wynikami w nauce można przyjąć jako zasadną rekomendację do wykorzystania opracowanego narzędzia zarówno do naukowych badań potwierdzających istnienie hipotetycznych związków między zmiennymi, jak i do działań diagnostycznych, a także prognozujących zasadność realizowania programów profilaktycznych nastawionych głównie na wzmacnianie poczucia własnej skuteczności.

### 6.3.5. Rozkład pomiarów KTAU

Rozkłady wyniku ogólnego KTAU oraz jego podskal przeznaczonych do pomiaru trudności uczenia się w zakresie refleksyjnej oceny, kontroli motywacji oraz planowania przedstawiono w tabeli 7 oraz na rysunkach 11–14. Im wyższa wartość liczbowo pomiarów KTAU, tym wyższa trudność autonomicznego uczenia się. Dotyczy to zarówno wyniku ogólnego, jak i wyników podskal kwestionariusza.

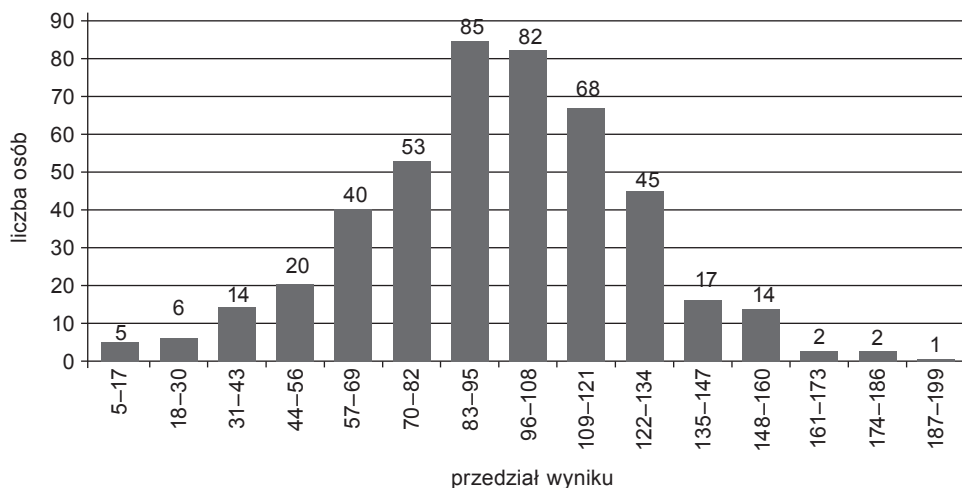
**Tabela 7.** Statystyki rozkładu oraz statystyki opisowe pomiarów KTAU

Statystyka	Ogólna trudność autonomicznego uczenia się	Trudność refleksyjnej oceny uczenia się	Trudność kontroli motywacji uczenia się	Trudność planowania uczenia się
Liczba osób	454	454	454	454
Minimum	5	0	2	0
Maksimum	196	72	48	76
Mediana	96	33	29	33,5
Skośność	–0,14	–0,08	–0,36	0,09
Kurtoza	0,30	0,19	–0,06	0,02
Wartość testu normalności KS z poprawką Lillieforsa	0,46	0,06	0,05	0,03
Poziom istotności testu normalności	0,20	0,001	0,005	0,20
95% przedział ufności dla średniej arytmetycznej	92,07–97,41	31,60–33,82	27,70–29,44	32,28–34,84
Średnia arytmetyczna	94,84	32,71	28,57	33,56
Odchylenie standardowe	30,02	12,04	9,44	13,90

Źródło: opracowanie własne.

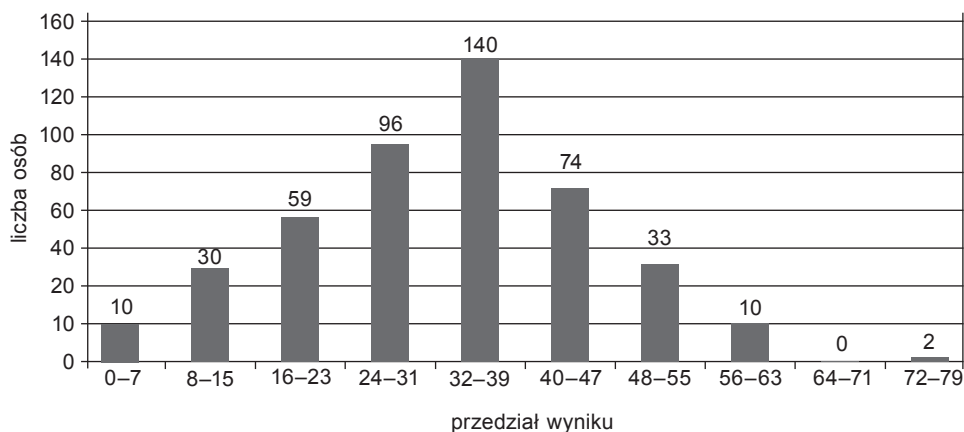
Teoretyczny rozsiew wyniku ogólnego KTAU zawiera się w granicach od 0 do 204 punktów. W badanej grupie 454 uczniów gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych wynik ten miał rozkład normalny (nieistotna wartość testu normalności Kołmogorowa-Smirnowa z poprawką Lillieforsa), ze średnią arytmetyczną równą 94,84 i odchyleniem standardowym wynoszącym 30,02. Rozkład wyniku ogólnego KTAU pokazano na rysunku 11.

Wyniki podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się mogą teoretycznie przyjmować wartości od 0 do 72. Osoby badane uzyskały w tej podskali przeciętny wynik wynoszący  $M = 32,71$  ( $SD = 12,04$ ).



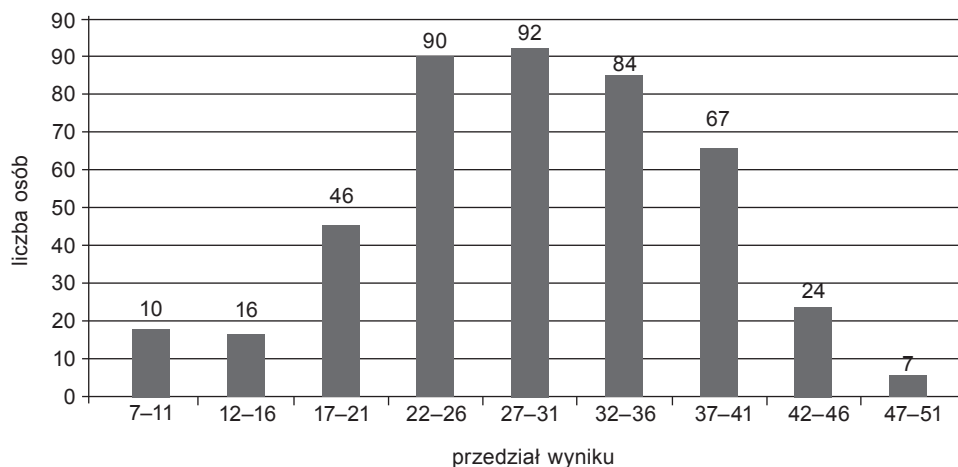
**Rys. 11.** Rozkład wyniku ogólnego KTAU

Źródło: opracowanie własne.



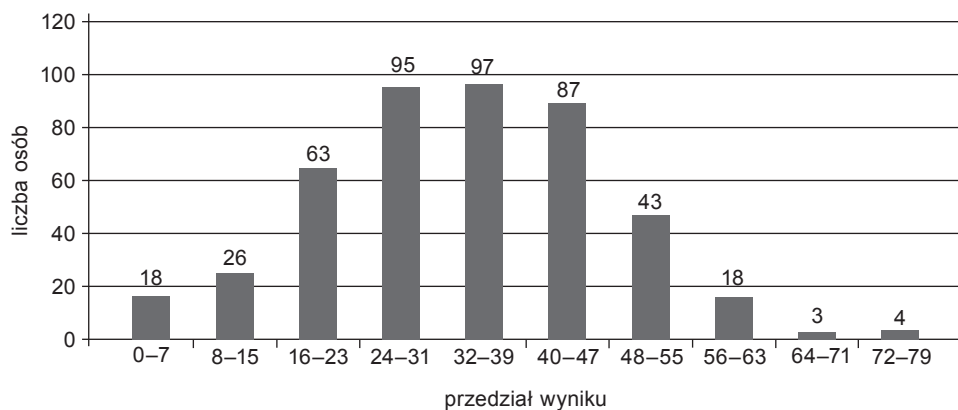
**Rys. 12.** Rozkład wyników podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się KTAU

Źródło: opracowanie własne.



**Rys. 13.** Rozkład wyników podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się KTAU

Źródło: opracowanie własne.



**Rys. 14.** Rozkład wyników skali trudności planowania uczenia się KTAU

Źródło: opracowanie własne.

Jak pokazano w tabeli 7 w przypadku podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się średnia arytmetyczna wyników uczestników badań wyniosła  $M = 28,57$  ( $SD = 9,44$ ), przy teoretycznej rozpiętości wyników od 0 do 48. Wartość testu normalności Kołmogorowa-Smirnowa z poprawką Lillieforsa wykazała, że rozkłady podskal trudności refleksyjnej oceny uczenia się oraz kontroli motywacji do uczenia się okazały się istotnie różne od normalnego. Wartości skośności i kurtozy dla wyników tych dwóch podskal nie przekroczyły jednak granicznych wartości przedziału  $<-0,50; 0,50>$ , co dopuszcza możliwość stosowania statystyk parametrycznych. Rozkłady uzyskanych wyników tych podskal przedstawiono na rysunkach 12 oraz 13. Wyniki skali trudności planowania okazały się mieć rozkład normalny, ze średnią arytmetyczną  $M = 33,56$  ( $SD = 13,90$ ), przy teore-

tycznie możliwym zakresie 0 do 84. Rozkład wyników podskali trudności planowania uczenia się pokazano na rysunku 14.

### **6.3.6. Trudność autonomicznego uczenia się mężczyzn i kobiet na różnych poziomach edukacji**

#### **6.3.6.1. Różnice trudności autonomicznego uczenia się w grupach zróżnicowanych pod względem płci i poziomu wykształcenia**

W niniejszym podrozdziale zostaną przedstawione wyniki badań, które podjęto w celu uzyskania odpowiedzi na pytania dotyczące różnic w wynikach KTAU między kobietami i mężczyznami będącymi na różnych poziomach edukacji. Sformułowano dwie hipotezy ogólne – noszące numery 4 i 5 – a w każdej z nich wyróżniono cztery hipotetyczne warianty szczegółowe. Badania problematyki autonomicznego uczenia się z uwzględnieniem płci i poziomu wykształcenia są nieliczne, a ich wyniki nie pozwalają na sformułowanie jednoznacznych wniosków. Dlatego też hipotezom 4 i 5 nadawano formę twierdzeń nieujmujących kierunku oczekiwanych zależności.

W czwartej hipotezie ogólnej założono, że pomiary KTAU uzyskane przez kobiety będą różniły się od pomiarów KTAU stwierdzonych u mężczyzn. W odniesieniu do tej hipotezy ogólnej do weryfikacji przyjęto następujące stwierdzenia:

H4. Kobiety uzyskają w KTAU inne wyniki w porównaniu z mężczyznami. Różnice te będą dotyczyć:

H4a – ogólnego poziomu trudności autonomicznego uczenia się;

H4b – poziomu trudności refleksyjnej oceny uczenia się;

H4c – poziomu trudności kontroli motywacji do uczenia się;

H4d – poziomu trudności planowania uczenia się.

Treść piątej hipotezy głównej wynikała z przypuszczenia, że poziom wykształcenia może modyfikować postrzeganie trudności kierowania własnym uczeniem się oraz że modyfikacja ta przebiega inaczej u mężczyzn niż u kobiet. W związku z tym w piątej hipotezie ogólnej przewidywano, że pomiary KTAU uzyskane przez uczniów szkół gimnazjalnych będą różniły się od pomiarów KTAU stwierdzonych u uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Szczegółowe warianty piątej hipotezy ogólnej zredagowano następująco:

H5. Uczniowie szkół gimnazjalnych uzyskają w KTAU inne wyniki w porównaniu z uczniami szkół ponadgimnazjalnych. Różnice te będą odnosić się do:

H5a – ogólnego poziomu trudności autonomicznego uczenia się;

H5b – poziomu trudności refleksyjnej oceny uczenia się;

H5c – poziomu trudności kontroli motywacji do uczenia się;

H5d – poziomu trudności planowania uczenia się.

### 6.3.6.2. Płeć i poziom wykształcenia a postrzeganie trudności w kierowaniu własnym uczeniem się

W celu weryfikacji hipotez H4 i H5 dotyczących zróżnicowania mężczyzn i kobiet na różnym poziomie edukacji pod względem trudności autonomicznego uczenia się przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji. Analizowano zróżnicowanie trudności autonomicznego uczenia się pod względem efektów wywieranych przez płeć oraz poziom edukacji. Prześledzono także interakcję płci i poziomu wykształcenia. Badaniami objęto 454 osoby, w tym 204 mężczyzn oraz 248 kobiet. Dane charakteryzujące wyróżnione podgrupy osób badanych pod względem pomiarów KTAU znajdują się w tabeli 8 oraz w tabelach 9–12.

Tabela 8 zawiera wyniki analizy wariancji trudności autonomicznego uczenia się. W kolumnie 1 umieszczono nazwę zmiennej zależnej. W kolumnie 2 pokazano analizowane czynniki: płeć, poziom edukacji oraz ich interakcję. Kolumny od 3 do 5 ujmują dane dotyczące wariancji zmiennej zależnej z uwzględnieniem wyróżnionych czynników. W kolumnie 6 znajduje się wartość testu F, natomiast w kolumnie 7 pokazano poziom istotności tego testu, informujący o możliwości uznania za istotną wielkości zróżnicowania poziomu zmiennej zależnej, gdy uwzględni się dany czynnik. W kolumnie 8 znajduje się wartość współczynnika *eta* kwadrat informującego o wielkości efektu czynnika na zróżnicowanie zmiennej zależnej.

Tabele 9–12 pokazują statystyki opisowe wyniku ogólnego KTAU oraz rezultaty jego poszczególnych podskal z uwzględnieniem płci oraz poziomu edukacji. W tabelach tych zawarto informacje niezbędne do oszacowania istotności różnic analizowanych zmiennych związanych z trudnością autonomicznego uczenia się w wyróżnionych podgrupach osób badanych. Różnice uznane w świetle obowiązujących kryteriów za istotne wytluszczone. Różnice nieistotne opatrzone symbolem ni.

Analizą wariancji objęto najpierw wynik ogólny KTAU, a następnie rezultaty jego podskal. Analizowano efekt płci oraz poziomu wykształcenia. Jak wynika z danych zamieszczonych w tabelach 8–10 spośród dwóch wymienionych czynników jedynie płeć różnicowała zmienność ogólnej trudności autonomicznego uczenia się [ $F(1, 452) = 4,464$ ;  $p = 0,04$ ] oraz trudności refleksyjnej oceny uczenia się [ $F(1, 452) = 4,480$ ;  $p = 0,03$ ]. Mężczyźni ( $M = 91,82$ ;  $SD = 30,86$ ) deklarowali istotnie niższą ogólną trudność autonomicznego uczenia się niż kobiety ( $M = 97,49$ ;  $SD = 29,14$ ). Uzyskany efekt płci na poziom ogólnej trudności autonomicznego uczenia się okazał się jednak niewielki ( $\eta^2 = 0,010$ ).



**Tabela 8.** Wyniki dwuczynnikowej analizy wariancji pomiarów KTAU w grupach osób zróżnicowanych ze względu na płeć i poziom edukacji

Trudność autonomicznego uczenia się	Źródło zmienności	Typ III sumy kwadratów	Df	Średni kwadrat	F	Istotność	Cząstkowe Eta kwadrat
Ogólna	model skorygowany	4409,597	3	1469,866	1,637	0,180	0,110
	stała	3549939,222	1	3549939,222	3954,222	0,000	0,898
	płeć	4007,965	1	4007,965	4,464	<b>0,035</b>	0,010
	poziom edukacji	335,899	1	335,899	0,374	0,541	0,001
	płeć * poziom edukacji	525,309	1	525,309	0,585	0,445	0,001
	błąd	402196,138	448	897,759	–	–	–
	ogółem	4479828,000	452	–	–	–	–
	ogółem skorygowane	406605,735	451	–	–	–	–
Trudność refleksyjnej oceny uczenia się	model skorygowany	821,532	3	273,844	1,901	0,129	0,013
	stała	419855,641	1	419855,641	2913,961	0,000	0,867
	płeć	674,297	1	674,297	4,680	<b>0,031</b>	0,010
	poziom edukacji	130,765	1	130,765	0,908	0,341	0,002
	płeć * poziom edukacji	87,414	1	87,414	0,607	0,436	0,001
	błąd	64549,716	448	144,084	–	–	–
	ogółem	550104,000	452	–	–	–	–
	ogółem skorygowane	65371,248	451	–	–	–	–
Trudność kontroli motywacji do uczenia się	model skorygowany	676,290	3	225,430	2,570	0,054	0,017
	stała	316968,669	1	316968,669	3613,373	0,000	0,089
	płeć	154,919	1	154,919	1,766	0,185	0,004

	poziom edukacji	503,628	1	503,628	5,741	<b>0,017</b>	0,013
	płec * poziom edukacji	18,262	1	18,262	0,208	0,648	0,000
	błąd	39299,009	448	87,721	-	-	-
	ogółem	410483,000	452	-	-	-	-
	ogółem skorygowane	39975,299	451	-	-	-	-
Trudność planowania uczenia się	model skorygowany	846,734	3	282,245	1,461	0,224	0,010
	stała	453152,259	1	453152,259	2346,119	0,000	0,840
	płec	619,741	1	619,741	3,209	0,074	0,007
	poziom edukacji	241,783	1	241,783	1,252	0,264	0,003
	płec * poziom edukacji	86,427	1	86,427	0,447	0,504	0,001
	błąd	86531,096	448	193,150	-	-	-
	ogółem	596177,000	452	-	-	-	-
	ogółem skorygowane	87377,830	451	-	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 9.** Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyniku ogólnego KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji

Statystyka	Mężczyźni	Kobiety	Gimnazjum	Liceum i technikum	Gimnazjum		Liceum i technikum	
					mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety
Liczba osób	204	248	150	304	73	77	131	171
Minimum	5	14	14	5	14	14	5	17
Maksimum	196	182	196	168	196	182	156	168
Mediana	93	97	95,50	96,5	91	96	94	99
Skóśność	-0,07	-0,20	0,09	-0,32	0,23	0,02	-0,31	-0,34
Kurtoza	0,36	0,33	0,26	0,20	0,16	0,62	0,46	0,08
Wartość testu normalności KS z poprawką Lillieforsa	0,05	0,05	0,05	0,04	0,06	0,07	0,05	0,05
Poziom istotności testu normalności	0,20	0,20	0,20	0,20	0,20	0,20	0,20	0,20
95% przedział ufności dla średniej arytmetycznej	87,56–96,08	93,84–101,13	88,14–99,06	92,30–98,61	80,88–97,44	90,57–105,04	88,46–98,13	93,13–101,56
Średnia arytmetyczna	91,82	97,49	93,60	95,45	89,16	97,81	93,30	97,35
Odchylenie standardowe	30,86	29,14	33,85	27,98	35,48	31,88	27,98	27,92
Różnica średnich	-5,67		-1,85		-8,64		-4,05	
Wartość testu t – studenta	<b>-2,00</b>		-0,58		-1,57		1,25	
Poziom istotności testu t – studenta	<b>0,046</b>		0,56 (ni)		0,12 (ni)		0,21 (ni)	
Efekt różnic między średnimi arytmetycznymi	0,009		0,001		0,016		0,005	

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 10.** Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyników podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji

Statystyka	Mężczyźni	Kobiety	Gimnazjum	Liceum i technikum	Gimnazjum		Liceum i technikum	
					mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety
Liczba osób	204	248	150	304	73	77	131	171
Minimum	0	1	0	1	0	2	3	1
Maksimum	72	72	72	63	72	72	58	63
Mediana	32	35	33	33	32	35	32	
Skośność	0,02	-0,16	0,12	-0,21	0,25	0,02	-0,12	-0,28
Kurtoza	0,16	0,33	0,23	0,02	0,35	0,35	-0,06	0,18
Wartość testu normalności KS z poprawką Lillieforsa	0,06	0,06	0,08	0,06	0,09	0,06	0,08	0,06
Poziom istotności testu normalności	0,09	0,04	0,04	0,01	0,20	0,20	0,06	0,20
95% przedział ufności dla średniej arytmetycznej	29,76–33,16		29,75–34,13	31,82–34,35	26,92–33,33	30,66–36,66	30,23–34,18	32,21–35,53
Średnia arytmetyczna	31,46	33,81	31,94	33,09	30,12	33,66	32,21	33,87
Odchylenie standardowe	12,33	11,72	13,55	11,23	13,75	13,21	11,45	11,02
Różnica średnich	-2,35		-1,15		-3,54			-1,66
Wartość testu t – studenta	<b>-2,07</b>		-0,90		1,61			-1,28
Poziom istotności testu t – studenta	<b>0,04</b>		0,37 (ni)		0,11 (ni)		0,20 (ni)	
Efekt różnic między średnimi arytmetycznymi	0,009		0,002		0,017			0,005

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 11.** Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyniku podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji

Statystyka	Mężczyźni	Kobiety	Gimnazjum	Liceum i technikum	Gimnazjum		Liceum i technikum	
					mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety
Liczba osób	204	248	150	304	73	77	131	171
Minimum	2	3	3	2	3	5	2	3
Maksimum	48	48	48	48	48	46	48	48
Mediana	28	29	27	29,5	27	28	29	30
Skośność	-0,30	-0,41	-0,21	-0,44	-0,14	-0,23	-0,38	-0,50
Kurtoza	-0,17	0,12	-0,25	0,13	-0,10	-0,46	-0,10	0,46
Wartość testu normalności KS z poprawką Lillieforsa	0,06	0,05	0,06	0,05	0,09	0,07	0,06	0,06
Poziom istotności testu normalności	0,10	0,20	0,20	0,08	0,20	0,20	0,20	0,10
95% przedział ufności dla średniej arytmetycznej	26,62–29,31	28,04–30,32	25,58–28,64	28,24–30,35	23,91–28,58	25,89–29,96	27,28–30,56	28,36–31,13
Średnia arytmetyczna	27,97	29,18	27,11	29,30	26,25	27,92	28,92	29,74
Odchylenie standardowe	9,73	9,13	9,49	9,35	10,00	8,96	9,49	9,17
Różnica średnich	-1,21		-2,19		-1,68		-0,82	
Wartość testu t – studenta	-1,36		-2,33		-1,08		-0,76	
Poziom istotności testu t – studenta	0,17 (ni)		<b>0,02</b>		0,28 (ni)		0,45 (ni)	
Efekt różnic między średnimi arytmetycznymi	0,004		0,011		0,008		0,002	

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 12.** Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyniku podskali trudności planowania KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji

Statystyka	Mężczyźni	Kobiety	Gimnazjum	Liceum i technikum	Gimnazjum		Liceum i technikum	
					mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety
Liczba osób	204	248	150	304	73	77	131	171
Minimum	0	1	2	0	2	4	0	1
Maksimum	76	74	76	74	76	74	69	74
Mediana	33	34	35	33	33	37	33	33
Skośność	0,11	0,10	0,03	0,10	0,23	0,15	-0,02	0,21
Kurtoza	0,02	0,03	-0,34	0,26	-0,48	0,07	0,41	0,11
Wartość testu normalności KS z poprawką Lillieforsa	0,04	0,04	0,05	0,04	0,10	0,05	0,07	0,05
Poziom istotności testu normalności	0,20	0,20	0,20	0,20	0,04	0,20	0,20	0,20
95% przedział ufności dla średniej arytmetycznej	30,42–34,37	32–81,36,20	32,13–36,98	31,57–34,57	29,11–36,47	32,99–39,45	29,84–34,50	31,74–35,72
Średnia arytmetyczna	32,39	34,50	34,55	33,07	32,79	36,22	32,17	33,73
Odchylenie standardowe	14,30	13,55	15,05	13,29	15,77	14,24	13,47	13,21
Różnica średnich	-2,11		1,48		-3,43		-1,56	
Wartość testu t – studenta	-1,61		1,02		-1,40		-1,01	
Poziom istotności testu t – studenta	0,11(ni)		0,31(ni)		0,16 (ni)		0,31(ni)	
Efekt różnic między średnimi arytmetycznymi	0,006		0,002		0,013		0,003	

Źródło: opracowanie własne.

Deklarowana trudność oceny i refleksji była również niższa u mężczyzn ( $M = 31,46$ ;  $SD = 12,33$ ) niż u kobiet ( $M = 33,81$ ;  $SD = 11,72$ ), a zaobserwowana wielkość efektu okazała się niewielka ( $\eta^2 = 0,010$ ).

W następnej analizie śledzono udział płci oraz poziomu wykształcenia w zmienności postrzegania trudności kontrolowania motywacji do uczenia się. Wyniki przeprowadzonej analizy, pokazane w tabelach 8 i 11, wykazały, że czynnikiem mającym istotny udział w zmienności trudności kontrolowania motywacji do uczenia się jest poziom wykształcenia [ $F(1, 452) = 5,541$ ;  $p = 0,02$ ]. Uczniowie gimnazjum ( $M = 27,11$ ;  $SD = 9,49$ ) zadeklarowali niższy poziom trudności w kontroli motywacji do uczenia się w porównaniu z uczniami liceum i technikum ( $M = 29,30$ ;  $SD = 9,35$ ). Zarejestrowany efekt ( $\eta^2 = 0,013$ ) należy zinterpretować jako niewielki.

Jak wynika z tabel 8 i 12 dla trudności planowania uczenia się efekt żadnego z dwóch analizowanych czynników nie okazał się istotny. Efekty interakcji płci oraz poziomu wykształcenia na ogólny wynik KTAU oraz wyniki jego trzech podskal również okazały się nieistotne.

Uzyskane wyniki potwierdzają prawdziwość hipotezy H4a zakładającej różnicę ogólnego poziomu trudności autonomicznego uczenia się u mężczyzn i kobiet. Należy uznać także za prawdziwą hipotezę H4b, w której założono, że mężczyźni i kobiety będą różnili się pod względem trudności oceny i refleksji towarzyszących uczeniu się. W przypadku trudności kontroli motywacji do uczenia się oraz planowania uczenia się nie stwierdzono różnic między kobietami i mężczyznami, co oznacza, że hipotezy H4c oraz H4d należy uznać za fałszywe. Uzyskane dane pozwoliły na potwierdzenie tylko jednej spośród hipotez dotyczących różnic między uczniami gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych pod względem trudności autonomicznego uczenia się. Osoby uczące się w gimnazjum okazały się mieć istotnie różne wyniki pomiaru trudności kontroli motywacji do uczenia się w porównaniu z osobami będącymi na etapie edukacji wyższym niż gimnazjalny. Pozwoliło to przyjąć prawdziwość hipotezy H5c. W świetle uzyskanych wyników konieczne jest odrzucenie hipotez H5a, H5b oraz H5d, zakładających różnicę między uczniami gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych odpowiednio pod względem: ogólnej trudności autonomicznego uczenia się, trudności refleksyjnej oceny uczenia się oraz planowania uczenia się.

## 6.4. Normalizacja KTAU

### 6.4.1. Przeznaczenie kwestionariusza

KTAU przeznaczony jest do badań diagnostycznych, weryfikacyjnych i teoretycznych, dotyczących trudności samodzielnego uczenia się. Treść pozycji



narzędzia jest zrozumiała dla niemal wszystkich osób, które ukończyły 12 lat. Badani w wieku 12 lat lub starsi mogą wypełniać kwestionariusz w ramach badań zbiorowych. W przypadku dzieci młodszych zaleca się stosowanie KTAU w badaniach indywidualnych.

#### 6.4.2. Sposób prowadzenia badań

Dobłą praktyką jest przedstawienie celu badań oraz wspólne przeczytanie instrukcji oraz sprawdzenie, czy została prawidłowo rozumiana. Dotyczy to zwłaszcza sposobu zapisywania udzielanych odpowiedzi. Kwestionariusz stosowany jest bez ograniczeń czasowych. Około 95% badanych odpowiada na wszystkie pozycje w czasie nieprzekraczającym 20 minut.

#### 6.4.3. Opis KTAU

KTAU przedstawiono w ramce 1. Narzędzie składa się z 34 pozycji poprzedzonych instrukcją stanowiącą jego integralną część. Całość wydrukowano na jednej stronie formatu A4. Każda pozycja rozpoczyna się identycznym pytaniem: „Gdy uczysz się, jak trudno jest Ci samodzielnie...”, odnoszącym się do czynności wymienionej w jej dalszej części. W przypadku każdej z pozycji zadaniem osoby badanej jest zakreślenie kółkiem wybranej liczby z siedmiopunktowej skali, której jeden kraniec opisano jako „bardzo łatwo”, natomiast drugi jako „bardzo trudno”.

Uniwersytet Śląski  
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Wersja eksperymentalna

#### Kwestionariusz Trudności Autonomicznego Uczenia się (KTAU) Anna Studenska

WIEK ..... PŁEĆ.....

Na uczenie się składa się wiele czynności. Wykonywanie jednych przychodzi łatwo, innych – trudno. Czynność, której wykonywanie sprawia trudność jednej osobie, może okazać się łatwą dla innej. Proszę odpowiedzieć na każde spośród 34 stwierdzeń dotyczących **Twojego uczenia się**. Przeczytaj uważnie każde stwierdzenie, a następnie oceń je zgodnie z instrukcją.

Odpowiedzi są wartościowe tylko wówczas, kiedy są szczerze.

Proszę uważnie przeczytać każde stwierdzenie i ocenić, **jak trudno jest Ci samodzielnie wykonać czynność, którą ono opisuje, gdy się uczysz**.

Oceny poszczególnych stwierdzeń proszę dokonać, **zakreślając kółkiem jedną z liczb od 0 do 6**, gdzie:

**0** oznacza **BARDZO ŁATWO (BŁ)**.

Cyfry od **1 do 5** oznaczają **stopnie wzrastającej trudności**, natomiast liczba **6** oznacza odpowiedź **BARDZO TRUDNO (BT)**.

**Im TRUDNIEJ jest Ci samodzielnie wykonywać czynność** opisaną przez stwierdzenie, tym **WYŻSZĄ liczbę zakresi** na skali, która jest do niego dołączona

	GDY UCZYSZ SIĘ, JAK TRUDNO JEST CI SAMODZIELNIE:	BŁ						BT
1.	stwierdzić, jaka wiedza i umiejętności są Ci potrzebne do osiągnięcia celów, jakie przed sobą stawiasz	0	1	2	3	4	5	6
2.	określić, jakie cele związane z uczeniem się chcesz osiągnąć	0	1	2	3	4	5	6
3.	stwierdzić, co Ci przeszkadza, a co pomaga w nauce	0	1	2	3	4	5	6
4.	zaplanować, jak wykorzystasz swoje mocne strony w uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6
5.	planować, czego nauczysz się w najbliższym czasie	0	1	2	3	4	5	6
6.	planować, czego nauczysz się w dalszej przyszłości	0	1	2	3	4	5	6
7.	wyznaczyć czas na prywatną naukę poza obowiązkowymi zajęciami	0	1	2	3	4	5	6
8.	szukać ludzi, materiałów lub kursów mogących pomóc Ci w uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6
9.	zadecydować, jakie wyniki uczenia się chcesz osiągnąć	0	1	2	3	4	5	6
10.	stwierdzić, jak szczegółowo masz opanować dany materiał	0	1	2	3	4	5	6
11.	stwierdzić, co jest potrzebne, żeby dobrze nauczyć się określonego materiału lub wykonać zadanie	0	1	2	3	4	5	6
12.	planować, ile czasu poświęcisz na uczenie się określonego materiału	0	1	2	3	4	5	6
13.	decydować, jak będziesz uczyć się danego materiału	0	1	2	3	4	5	6
14.	wybrać taki sposób uczenia się, by osiągnąć zamierzone wyniki	0	1	2	3	4	5	6
15.	wybrać sposób, dzięki któremu sprawdzisz poziom opanowania materiału	0	1	2	3	4	5	6
16.	określić, jak wykorzystasz swoje mocne strony podczas sprawdzianu wiedzy i umiejętności lub prezentacji wyników wykonanej pracy	0	1	2	3	4	5	6
17.	zorganizować miejsce sprzyjające uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6

18.	wprowadzić w życie plany związane z uczeniem się	0	1	2	3	4	5	6
19.	stosować różne sposoby uczenia się	0	1	2	3	4	5	6
20.	zwracać uwagę na to, czy Twoje uczenie się przebiega prawidłowo	0	1	2	3	4	5	6
22.	sprawdzać skuteczność różnych sposobów uczenia się	0	1	2	3	4	5	6
23.	opanować emocje, jakie przeżywasz w związku z uczeniem się	0	1	2	3	4	5	6
24.	wzbudzić w sobie chęć do nauki	0	1	2	3	4	5	6
25.	wykorzystać dobre samopoczucie, swoje zainteresowania i okoliczności tak, by sprzyjały uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6
26.	skupić się na nauce mimo przeszkód, które Cię rozpraszają	0	1	2	3	4	5	6
27.	kontynuować naukę w sytuacji, gdy inne czynności byłyby przyjemniejsze	0	1	2	3	4	5	6
28.	zrezygnować z robienia rzeczy, które przeszkadzają Ci w uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6
29.	ocenić skuteczność własnego uczenia się	0	1	2	3	4	5	6
30.	określić, czy poziom opanowania przeze Ciebie określonej wiedzy lub umiejętności jest wystarczający	0	1	2	3	4	5	6
31.	zastanowić się, jakie zmiany wprowadzić, by Twoje uczenie się było lepsze	0	1	2	3	4	5	6
32.	dokonać zmian dotyczących własnego uczenia się, gdy uznasz to za konieczne	0	1	2	3	4	5	6
33.	określić, czy cele, jakie chcesz osiągnąć, są warte Twojego czasu i wysiłku	0	1	2	3	4	5	6
34.	stwierdzić, co jest przyczyną wyników, jakie osiągasz w uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6

Źródło: opracowanie własne.

#### 6.4.4. Sposób obliczania wyników KTAU

Odpowiedzi na pozycje KTAU są punktowane na skali od 0 do 6. Za odpowiedź „bardzo łatwo”, stwierdzającą brak doświadczanej trudności, nie przyznaje się punktów, za wskazanie „bardzo trudno” badany otrzymuje 6 punktów. Pozostałe warianty odpowiedzi od 1 do 5 wyrażają wzrastający stopień trudności.

ci odczuwanej podczas samodzielnego wykonywania czynności opisanej przez poszczególną pozycję.

Wynik ogólny KTAU oblicza się, sumując punkty za odpowiedzi na wszystkie 34 pozycje narzędzia. Im wyższą sumę punktów otrzymuje osoba badana za udzielone odpowiedzi, tym wyższa jest diagnozowana trudność, jaką odczuwa podczas autonomicznego uczenia się.

Obok diagnozy ogólnego poziomu trudności autonomicznego uczenia się, dokonanej na podstawie sumy punktów za odpowiedzi na wszystkie pozycje kwestionariusza, KTAU umożliwia też rejestrację trudności odczuwanych podczas czynności należących do wyróżnionych trzech grup działań składających się na samodzielne uczenie się, ujmowanych przez poszczególne podskale kwestionariusza. Wyniki każdej z podskal KTAU oblicza się, sumując liczbę punktów uzyskanych za odpowiedź na stwierdzenia należące do wybranej podskali. Można również obliczyć z tej sumy średnią arytmetyczną, uwzględniającą liczbę pozycji należących do podskali. Im bliższa wartości 6 jest średnia arytmetyczna punktów uzyskanych za odpowiedzi na pozycje danej podskali, tym wyższa jest subiektywnie odczuwana trudność samodzielnego wykonywania czynności należących do składowej autonomicznego uczenia się ujętej przez podskalę. Przedstawienie rezultatów podskal KTAU w postaci średnich arytmetycznych pozwala na porównanie ich wyników i jednocześnie określenie elementów autonomicznego uczenia się doświadczanych przez osobę badaną jako najtrudniejsze oraz najłatwiejsze. Wynik dla podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się oblicza się dla 12 pozycji, rezultat uzyskany przez osobę badaną w podskali kontroli motywacji do uczenia się szacowany jest na podstawie punktów uzyskanych za wskazania dla ośmiu pozycji, natomiast w przypadku podskali trudności planowania uczenia się uwzględnia się punkty za odpowiedzi z 14 pozycji. Numery pozycji budujących każdą z wyróżnionych podskal zestawiono w tabeli 13.

**Tabela 13.** Podskale KTAU i należące do nich pozycje

Podskala KTAU	Stwierdzenia wersji podstawowej	
	liczba	numery
Trudność refleksyjnej oceny uczenia się	12	15, 16, 19, 20, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
Trudność kontroli motywacji do uczenia się	8	7, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27
Trudność planowania uczenia się	14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17

Źródło: opracowanie własne.

#### 6.4.5. Przykład obliczania wyników KTAU

Podstawą obliczania wyników KTAU są punkty za udzielane odpowiedzi. Dla każdej osoby badanej oblicza się wynik ogólny oraz trzy wyniki opisują-

ce wymiary trudności ujmowane przez wyróżnione podskale kwestionariusza. Wynikiem ogólnym jest suma punktów za odpowiedzi na wszystkie pozycje narzędzia, wynikiem podskali jest suma punktów za odpowiedzi na pozycje należące do tej podskali. Dogodnym sposobem uzyskania wyniku ogólnego KTAU jest obliczenie najpierw sum punktów uzyskanych w każdej z trzech jego podskal. Na przykład jeżeli osoba badana w podskali pierwszej uzyskała 62 punkty, w podskali drugiej 18 punktów, natomiast w podskali trzeciej 70 punktów, to po podsumowaniu jej wynik ogólny wynosi  $62 + 18 + 70$ , czyli 150 punktów.

Za wynik surowy podskali przyjmuje się sumę punktów za odpowiedzi na należące do niej pozycje. Użyteczną procedurą jest przedstawianie wyniku podskali jako średniej arytmetycznej z punktów za odpowiedzi na poszczególne pozycje podskali. W tabeli 14 pokazano liczbę punktów uzyskanych przez jedną osobę badaną w podskali drugiej KTAU odnoszącej się do trudności w kontroli motywacji do uczenia się.

**Tabela 14.** Przykładowe wskazania osoby badanej w podskali KTAU odnoszącej się do trudności w kontroli motywacji do uczenia się

Numer pozycji	7	18	22	23	24	25	26	27	Suma punktów	Średnia arytmetyczna
Przykładowa liczba punktów uzyskanych przez osobę badaną	0	2	2	5	5	3	0	1	18	2,25

Źródło: opracowanie własne.

Na przykład podskala druga liczy 8 pozycji. Za każdą z nich można uzyskać od 0 do 6 punktów. Jeżeli jakaś osoba badana uzyskała łącznie 18 punktów za odpowiedzi na 8 pozycji tej podskali, to jej wynik w podskali drugiej wynosi  $18/8 = 2,25$ .

#### 6.4.6. Ocena wyników KTAU

Wyniki surowe uzyskane w badaniach KTAU są oceniane za pomocą norm stenowych przedstawionych w tabeli 15.

Normy dla wyników KTAU zaprezentowano w tabeli 15. Przedstawione normy obliczono na podstawie sum punktów za odpowiedzi na wszystkie pozycje KTAU lub pozycje należące do określonej podskali. Za podstawę do sporządzenia norm przyjęto wyniki pomiarów uzyskane w badaniach 454 osób: 204 mężczyzn (73 uczniów gimnazjum oraz 113 uczniów szkół ponadgimnazjalnych) oraz 248 kobiet (77 uczennic gimnazjum oraz 171 uczennic szkół ponadgimnazjalnych). W opracowaniu norm wykorzystano wahającą się od 1 do 10 skalę stenową, której środkiem jest średnia arytmetyczna, zaś jednostką połowa odchylenia standardowego.

Tabela 15. Normy pomiarów KTAU

Słowna ocena stopnia trudności autonomicznego uczenia się	Sten	Ogólna trudność autonomicznego uczenia się		Trudność refleksyjnej oceny uczenia się		Kontrola motywacji do uczenia się		Trudność planowania
		mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	gimnazjum	liceum i technikum	
		N = 204	N = 248	N = 204	N = 248	N = 150	N = 304	
		M = 91,82 SD = 30,86	M = 97,49 SD = 29,14	M = 31,46 SD = 12,33	M = 33,81 SD = 11,72	M = 27,11 SD = 9,49	M = 29,30 SD = 9,35	
Bardzo duża	10	154 i więcej	156 i więcej	57 i więcej	58 i więcej	46 i więcej	48 i więcej	61 i więcej
Duża	9	138–153	141–155	50–56	52–57	41–45	43–47	54–60
	8	123–137	127–140	44–49	46–51	36–40	38–42	47–53
Przeciętna w kierunku wysokiej	7	107–122	112–126	38–43	40–45	31–35	34–37	40–46
Przeciętna	6	92–106	97–111	32–37	34–39	27–30	29–33	33–39
	5	76–91	83–96	26–31	28–33	22–26	24–28	26–32
Przeciętna w kierunku niskiej	4	61–75	68–82	20–25	23–27	17–21	19–23	19–25
Niska	3	46–60	54–67	13–19	17–22	12–16	15–18	12–18
	2	30–45	39–53	7–12	11–16	9–11	10–14	5–11
Bardzo niska	1	0–29	0–38	0–6	0–10	0–8	0–9	0–4

Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na istotne różnice między kobietami i mężczyznami w wyniku ogólnym KTAU oraz w punktacji z podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się dla tych wyników opracowano odrębne normy uwzględniające płeć. Istotna różnica wyników podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się między uczniami gimnazjum a uczniami szkół ponadgimnazjalnych została uwzględniona w opracowaniu odrębnych norm punktacji tej podskali dla uczniów tych dwóch typów szkół.

#### 6.4.7. Skrócona wersja KTAU

Poza przedstawioną podstawową wersją KTAU opracowano wersję drugą, skróconą, określoną skrótem KTAU-S. Wersję KTAU-S opracowano dla potrzeb weryfikacji stopnia dopasowania do danych empirycznych hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi a trudnością autonomicznego uczenia się. Decyzję dotyczącą modyfikacji podstawowej wersji KTAU podjęto na podstawie wyników confirmacyjnej analizy czynnikowej przedstawionych w tabeli 3. Wyniki te wskazały na obecność w strukturze KTAU pozycji, których siła związku z wyodrębnionymi składowymi niedostatecznie spełniała kryteria wymagane w procedurze analizy równań strukturalnych wykorzystywanej do weryfikacji modelu. Dlatego też, aby zoptymalizować proces oceny dopasowania modelu zależności do danych empirycznych, spośród pozycji KTAU usunięto te, w przypadku których współczynnik ścieżkowy miał wartość niższą od 0,55. W wyniku tej procedury w podskali trudności refleksyjnej oceny pozostawiono 9 pozycji, w podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się pozostało 5 pozycji, natomiast podskalę trudności planowania uczenia się zredukowano do 7 pozycji. Numery 21 pozycji KTAU, z których utworzono wersję KTAU-S, zestawiono w tabeli 16.

**Tabela 16.** Stwierdzenia włączone do skróconej wersji KTAU

Podskala KTAU	Pozycje wersji skróconej KTAU	
	liczba stwierdzeń	numery pozycji KTAU włączone do wersji skróconej
Trudność refleksyjnej oceny uczenia się	9	15, 20, 21, 28, 29, 30, 31, 32, 34
Trudność kontroli motywacji do uczenia się	5	18, 23, 25, 26, 27
Trudność planowania uczenia się	7	4, 9, 10, 11, 12, 13, 14

Źródło: opracowanie własne.

Dokonano weryfikacji modelu zakładającego związek pozycji skróconej wersji KTAU z wyróżnionymi trzema składowymi trudności autonomicznego uczenia się. Współczynnik CMIN/df osiągnął wartość 3,55, natomiast wartość



współczynnika RMSEA wyniosła 0,08. Uzyskane dane wskazują na akceptowalny poziom dopasowania zebranych danych do modelu. Wartość współczynnika GFI równa 0,88 oraz AGFI wynosząca 0,85 nie przekroczyły wprawdzie kryterium 0,90, ale wyraźnie zbliżyły się do niego.

Rzetelność zestawu stwierdzeń składających się na skróconą wersję KTAU określono, obliczając współczynnik  $\alpha$  Cronbacha oraz średnią arytmetyczną z korelacji między pozycjami. Wartości statystyk odnoszących się do rzetelności skróconej wersji KTAU przedstawiono w tabeli 17. Rzetelność zestawu 21 pozycji wersji skróconej KTAU, oszacowana za pomocą współczynnika  $\alpha$  Cronbacha mierzącego spójność wewnętrzną pozycji, wyniosła 0,90. Współczynnik  $\alpha$  osiągnął najniższą wartość wynoszącą 0,79 dla podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się. Wartość tego współczynnika wyniosła 0,83 w przypadku podskali refleksyjnej oceny uczenia się, natomiast wartość najwyższą, równą 0,84, stwierdzono dla podskali trudności planowania uczenia się. Uzyskane wartości współczynnika  $\alpha$  Cronbacha wskazują na dobrą rzetelność skróconej wersji KTAU. Do podobnego wniosku skłaniają wartości średniej arytmetycznej z korelacji między pozycjami wynoszące 0,30 dla całego zestawu 21 pozycji skróconej wersji KTAU oraz przyjmujące wartości od 0,36 do 0,44 dla skróconych wersji podskal KTAU.

**Tabela 17.** Rzetelność skróconej wersji KTAU

Podskala KTAU – wersja skrócona	$\alpha$ Cronbacha	Średnia korelacja między pozycjami
Trudność refleksyjnej oceny uczenia się	0,833	0,358
Trudność kontroli motywacji do uczenia się	0,793	0,435
Trudność planowania uczenia się	0,837	0,422
Ogólna trudność autonomicznego uczenia się – 21 pozycji	0,90	0,30

Źródło: opracowanie własne.

Obliczono także korelacje między wynikami wersji podstawowej KTAU a wersji skróconej tego narzędzia. Uzyskane rezultaty pokazano w tabeli 18.

Wynik pomiaru ogólnej trudności autonomicznego uczenia się, dokonanego za pomocą skróconej, 21-pozycyjnej wersji KTAU, okazał się być istotnie, dodatnio i z bardzo dużą siłą związany z wynikiem całkowitym pomiaru przeprowadzonego za pomocą podstawowej wersji tego narzędzia, składającej się z 34 pozycji ( $r = 0,97$ ;  $p < 0,01$ ). Związek między pomiarem dokonany za pomocą skróconego i pełnego zestawu pozycji dokonano także w przypadku każdej z podskal KTAU. Uzyskane wartości współczynnika korelacji Pearsona pokazały, że wynik uzyskany za pomocą pełnego zestawu pozycji jest najsilniej związany z rezultatem uzyskanym z wykorzystaniem wersji skróconej w przypadku podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się ( $r = 0,98$ ;  $p < 0,01$ ). Istotny,

pozytywny i silny związek między pomiarem za pomocą pełnego i skróconego zestawu pozycji stwierdzono także w przypadku pozostałych dwóch podskal KTAU: podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się ( $r = 0,94$ ;  $p < 0,01$ ) oraz podskali trudności planowania uczenia się ( $r = 0,93$ ;  $p < 0,01$ ). Uzyskane dane wskazują na bardzo wysoki, istotny i dodatni związek między pełną i skróconą wersją KTAU.

**Tabela 18.** Korelacja między wynikami podstawowej i skróconej wersji KTAU

Korelacja między wynikami		Korelacja (Pearsona) oraz poziom jej istotności
wersji podstawowej KTAU (34 pozycje)	wersji skróconej KTAU (21 pozycji)	
wynik ogólny	wynik ogólny	0,97; $p < 0,01$
wynik podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się	wynik podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się	0,98; $p < 0,01$
wynik podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się	wynik podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się	0,94; $p < 0,01$
wynik podskali trudności planowania uczenia się	wynik podskali trudności planowania uczenia się	0,93; $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Dane te upoważniają do rekomendowania KTAU-S jako narzędzia przydatnego do prowadzenia indywidualnych i zbiorowych badań o charakterze podstawowym.

## Metodologia badań własnych związków zmiennych podmiotowych i środowiskowych z postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się

### 7.1. Problem i pytania badawcze

Z dokonanego przeglądu literatury dotyczącej autonomii oraz samoregulacji wynika, że niewiele badań było skoncentrowanych na rozpoznaniu związków między samoregulacją a zmiennymi odnoszonymi się do procesów poznawczych oraz motywacyjnych (WIGFIELD, KLAUDA, CAMBRIA, 2011). Wydaje się również, że badania autonomii uczenia się wyjaśniają proces samodzielnego uczenia się jednostronnie, posługując się albo zmiennymi środowiskowymi, albo podmiotowymi. Niewiele badań przeprowadzono z zamiarem weryfikacji modelu opisującego poziom autonomii uczenia za pomocą obu typów zmiennych.

Za główny problem rozwiązywany w badaniach własnych przyjęto następujące pytanie: **Jakie cechy indywidualne oraz środowiskowe pozostają w związku z doświadczaniem trudności w kierowaniu własnym uczeniem się?**

Na podstawie raportów z badań dotyczących związków autonomii z innymi zmiennymi w badaniach własnych wyróżniono następujące zmienne: wsparcie autonomii przez rodziców, wsparcie autonomii przez nauczycieli, preferencje uczniów wobec wspierania ich autonomii uczenia się, emocjonalność, towarzyskość, aktywność, autonomia ogólna, poczucie własnej skuteczności jako ucznia oraz motywacja do uczenia się.

Przyjęte pytanie problemowe uszczegółowiono, nadając mu postać dwóch pytań badawczych:

- Które z przyjętych w badaniach zmiennych dają istotny wkład w tłumaczenie zmienności postrzegania trudności autonomicznego uczenia się oraz jej składowych?
- Czy przyjęty hipotetyczny model zależności między zmiennymi jest w akceptowanym stopniu dopasowany do danych empirycznych? Jako kryteria dopa-

sowania modelu do danych przyjęto wartość takich wskaźników jak: CMIN/DF, AGFI, GFI, RMSEA, NFI, PNFI, IFI oraz CFI.

Związek między doświadczaniem trudności w kierowaniu własnym uczeniem się a czynnikami podmiotowymi oraz z cechami środowiska postanowiono wyjaśnić za pomocą modelu zbudowanego na podstawie założeń teorii samookreślenia sformułowanej przez E. Deci oraz R. Ryana. Koncepcja ta ujmuje autonomię jako zmienną kształtowaną zarówno przez zmienne podmiotowe, jak i stopień, w jakim środowisko zaspokaja podstawowe potrzeby jednostki dotyczące podejmowania samodzielnych wyborów, poczucia kompetencji oraz związków z innymi osobami. Zaprojektowano dwa etapy budowania modelu. W ramach pierwszego postanowiono wyróżnić główne zmienne związane ze spostrzeganiem trudności samodzielnego uczenia się oraz najważniejsze powiązania między nimi. Celem etapu drugiego była empiryczna weryfikacja założeń konstrukcyjnych modelu spostrzegania trudności w samodzielnym uczeniu się.

## 7.2. Wstępny model postrzegania trudności w samodzielnym uczeniu się

Podstawą teoretyczną dla wyboru autonomii uczenia się jako zmiennej zależnej w projektowanych badaniach była teoria wielostronnego kształcenia sformułowana przez W. OKONIA (1999). Teoria ta podkreśla wagę oddziaływania środowiska na sferę intelektu, woli oraz działań wychowawca w stymulowaniu jego wielostronnego rozwoju oraz przechodzenie podopiecznego od heteronomii do autonomii. Inspiracją były także rozważania dydaktyków takich jak J. PÓŁTURZYCKI (1999) czy J. KUJAWIŃSKI (2001) dotyczące samokształcenia. Konstrukcję hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi oparto na teorii samookreślenia, której autorami są E. Deci oraz R. Ryan (RYAN, DECI, 2002). Teoria ta zakłada współudział czynników podmiotowych oraz czynników środowiskowych zapewniających zaspokajanie podstawowych potrzeb jednostki w kształtowaniu się autonomii i tożsamości osoby. W szczegółowym projektowaniu powiązań między przyjętymi zmiennymi okazały się pomocne zwłaszcza badania B. SOENENS i M. VANSTEENKISTE (2005) oraz V. MIH (2013) dowodzące, że autonomia jednostki pełni rolę zmiennej pośredniczącej między oddziaływaniami środowiskowymi na osobę a jej funkcjonowaniem w szkole, pracy i relacjach z innymi.

Przyjęto, że spostrzegane trudności w samodzielnym uczeniu się wyjaśniają zarówno zmienne podmiotowe, jak i środowiskowe. W modelu uwzględniono następujące zmienne podmiotowe: uczniowskie cechy temperamentu, preferencje uczniów wobec nauczycielskich działań wspierających ich autonomię uczenia się oraz charakteryzujące uczniów autonomia ogólna, poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia oraz motywacja do uczenia się. Spośród zmiennych

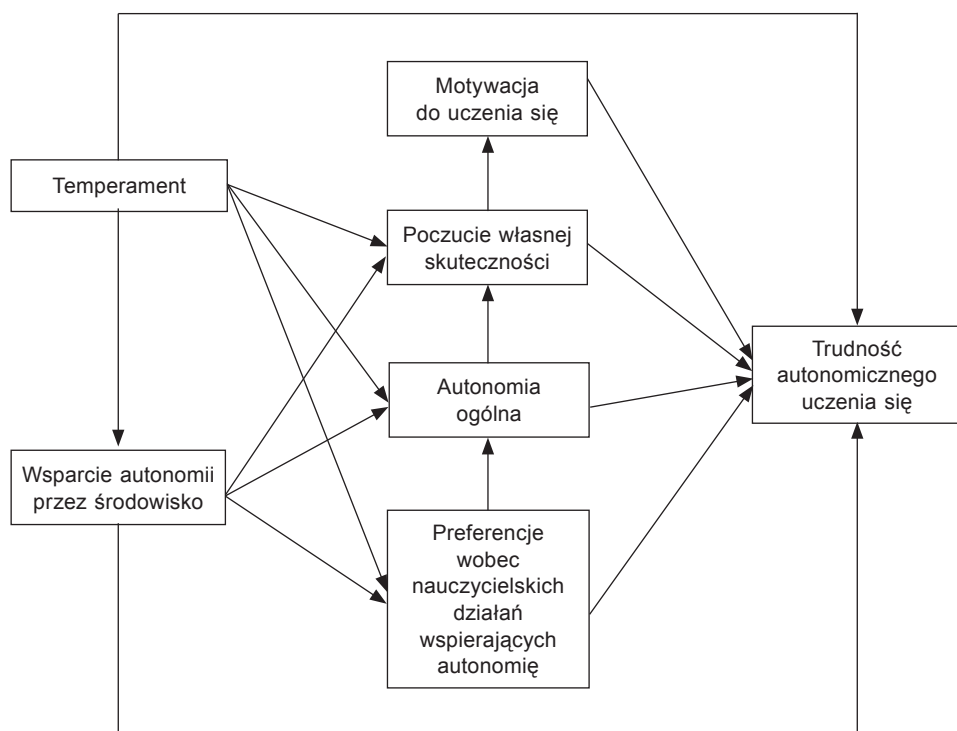
środowiskowych do modelu włączono wsparcie autonomii uczniów przez ich rodziców oraz wsparcie autonomii uczniów przez ich nauczycieli.

Usytuowanie tych zmiennych w konstruowanym modelu przedstawiono na rysunku 15.

Rozważania teoretyczne oraz przeprowadzone badania wskazują impulsywność jako cechę temperamentu związaną z samoregulacją i autonomią, szczególnie w kierowaniu zewnętrznymi zachowaniami (NOOM, 1999b; HOYLE, 2006). Liczne dane empiryczne potwierdzają efektywność działań wspierających autonomię młodych ludzi, podejmowanych przez ich rodziców (BAUMRIND, 2005; WEINSTEIN i in., 2012; MORRISON i in., 2010; PIOTROWSKI i in., 2012) oraz nauczycieli (STEFANOU i in 2004; SOENENS, VANSTEENKISTE, 2005). Dlatego też w przedstawionym na rysunku 15 modelu cechy temperamentalne oraz wsparcie autonomii przez środowisko przyjęto za zmienne bezpośrednio związane z postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się. Założono też, że te dwie grupy zmiennych modyfikują postrzeganą trudność samodzielnego kierowania własnym uczeniem się także poprzez powiązanie ze zmiennymi pośredniczącymi, takimi jak autonomia ogólna, poczucie własnej skuteczności oraz preferencje w stosunku do nauczycielskich działań wspierających uczniowską autonomię.

Postulowana zależność między autonomią ogólną i trudnością autonomicznego uczenia się wynika z przekonania, że autonomia w specyficznym obszarze funkcjonowania jest pochodną autonomii ogólnej, czyli trwałej tendencji do dokonywania refleksji, działania niezależnego od innych i charakteryzującego się samokontrolą. Zgodnie z teorią społecznego uczenia się A. Bandury istotnym czynnikiem dla samodzielnego kierowania własnymi działaniami przez człowieka jest poczucie własnej skuteczności. W związku z tym założono istnienie związku poczucia własnej skuteczności z trudnością autonomicznego uczenia się. Istnienie zależności między poczuciem własnej skuteczności a autonomią potwierdzili między innymi K. MULTON i współpracownicy (1991) oraz B. ZIMMERMAN (2000, 2011). W modelu postuluje się także, że stopień, w jakim jednostka akceptuje doświadczane przez siebie działania jej środowiska rodzinnego i szkolnego, mające na celu kształtowanie jej postaw autonomicznych, są związane z odczuwaną przez nią trudnością podczas autonomicznego kierowania własnym uczeniem się. Przyjęto, że osoba w wysokim stopniu akceptująca działania rodziców i szkoły kształtujące jej autonomię będzie w stanie lepiej z tych oddziaływań skorzystać, w porównaniu z osobą w mniejszym stopniu preferującą takie oddziaływania własnego otoczenia, i w konsekwencji będzie bardziej autonomiczna.

Według teorii samookreślenia poziom autonomiczności działania określa się na podstawie leżącej u jego podłoża motywacji. Stąd w przyjętym modelu założenie o związku motywacji do zdobywania wiedzy i umiejętności z trudnością autonomicznego uczenia się. Motywację do uczenia się uznano za zmienną



**Rys. 15.** Wstępny model postrzegania trudności w samodzielnym uczeniu się

Źródło: opracowanie własne.

powiązaną z postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się. Założono też istnienie związku między poczuciem własnej skuteczności, autonomią ogólną oraz preferencjami wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię uczenia się a motywacją do uczenia się. Model zakłada również istnienie wzajemnych powiązań między autonomią ogólną uczącego się a jego poczuciem własnej skuteczności. Przypuszcza się także, że poziom, w jakim uczeń preferuje nauczycielskie działania wspierające autonomię, jest związany z poziomem jego autonomiczności.

### 7.3. Przyjęte zmienne i ich operacjonalizacja

Wśród zmiennych wyjaśniających podjęty problem wyróżniono cztery zmienne zależne, pięć zmiennych niezależnych oraz cztery zmienne pośredniczące. Do zmiennych zależnych zaliczono ogólną trudność autonomicznego uczenia się oraz jej składowe: trudność refleksyjnej oceny uczenia się, trudność kontroli motywacji do uczenia się oraz trudność planowania uczenia się. W zakres zmiennych niezależnych włączono cechy temperamentalne, takie jak emocjonalność,

Tabela 19. Charakterystyka wyróżnionych zmiennych

Przedmiot pomiaru – cecha	Nazwa narzędzia i jego autor	Rzetelność	Średnia z korelacji między pozycjami	Numerory pozycji*	Liczba pozycji
Preferencje uczniów wobec wspierania ich autonomii w uczeniu się	skonstruowano dla potrzeb badań	$r_{tt} = 0,55$	–	35–40	6
Wspieranie autonomii przez rodziców	skonstruowano dla potrzeb badań	$\alpha = 0,760$	0,308	41–46; 48	7
Wspieranie autonomii przez nauczycieli	skonstruowano dla potrzeb badań	$\alpha = 0,844$	0,310	49–60	12
Temperament, emocjonalność	Kwestionariusz EAS, A. Buss, R. Plomin, polska adaptacja W. Oniszczenko (1997)	$\alpha = 0,771$	0,219	63–65; 68; 69; 71–74; 76; 78; 79	12
Temperament, aktywność		$\alpha = 0,376$	0,129	62; 67; 70; 77	4
Temperament, towarzyskość		$\alpha = 0,581$	0,270	61, 66, 75, 80	4
Autonomia ogólna w postawach w kontroli emocji w działaniu	Kwestionariusz Autonomii Osób Dorastających M. Noom, M. Deković, W. Meeus (1999)	$\alpha = 0,731$	0,352	83–87	5
		$\alpha = 0,573$	0,212	88–92	5
		$\alpha = 0,643$	0,263	93–97	5
Autonomia ogólna –całość		$\alpha = 0,795$	0,204	83–97	15
Poczucie własnej skuteczności jako ucznia	skonstruowano dla potrzeb badań	$\alpha = 0,720$	0,463	98–100	3
Motywacja do uczenia się	skonstruowano dla potrzeb badań	$\alpha = 0,685$	0,315	101–105	5

\*pozycji 81 i 82 ostatecznie nie uwzględniono w analizach

Źródło: opracowanie własne.



aktywność i towarzyskość, oraz dwie zmienne związane z oddziaływaniem środowiska: wsparcie autonomii przez rodziców oraz wsparcie autonomii uczenia się przez nauczycieli. Rolę zmiennych pośredniczących przyznano preferowaniu przez uczniów nauczycielskich działań wspierających autonomię uczenia się, autonomii ogólnej, poczuciu własnej skuteczności oraz motywacji do uczenia się. Szczegółowe dane dotyczące zmiennych przyjętych w badaniach oraz ich pomiaru przedstawiono w tabeli 19.

Rzetelność przedstawionych w tabeli narzędzi jest akceptowalna z wyjątkiem skal do pomiaru towarzyskości i aktywności. W związku z tym w uzasadnionych przypadkach dla potrzeb analizy ścieżek wyeliminowano pozycje o słabym związku z mierzoną zmienną. Opisy tak powstałych wersji skróconych znajdują się w tabeli 23 w podrozdziale 10.2.

Do pomiaru analizowanych zmiennych wykorzystano kwestionariusze ankiety, które badani otrzymali w postaci narzędzia badawczego składającego się ze 105 pozycji, mieszczącego się na dwóch stronach A4 i przedstawionego w aneksie. Wyniki pomiarów określających poziom mierzonej zmiennej szacowano za pomocą sumy punktów przyznawanych za udzielane odpowiedzi.

#### **7.4. Rozszerzenie wstępnego modelu zależności między zmiennymi**

W strukturze niektórych zmiennych wyróżnionych we wstępnym modelu zależności występują czynniki składowe, których wpływ na autonomiczne uczenie się może być inny od łącznego wpływu wywieranego przez grupę zmiennych. Podczas formułowania modelu zależności między wyróżnionymi w badaniach cechami okazało się konieczne zaprojektowanie takich powiązań między zmiennymi, aby uwzględniały koncepcję teoretyczną poszczególnych konstruktywów pojęciowych, a także istniejące narzędzia pomiarowe. We wstępnym modelu wyróżniono jedną zmienną zależną, dwie zmienne niezależne oraz cztery zmienne pośredniczące.

W modelu przedstawionym jako wstępny rozszerzono zakres dwóch zmiennych źródłowych, to jest temperamentu, a także otrzymywanie wsparcia autonomii przez środowisko. W strukturze temperamentu za A. BUSSEM i R. PLOMINEM (1997) przyjęto towarzyskość, aktywność oraz trzy wymiary emocjonalności: niezadowolenie, strach i złość. Założono, że działania wspierające autonomię pochodzą z dwóch ważnych środowisk: rodziny i szkoły. Uwzględnienie poszczególnych cech temperamentu oraz rozdzielenie oddziaływań środowiska na pochodzące z rodziny oraz szkoły w znacznym stopniu zwiększyło liczbę przewidywanych w modelu wstępnym powiązań między zmiennymi. Założone w modelu wstępnym związki temperamentu i wsparcia autonomii przez środowisko ze zmiennymi pośredniczącymi oraz trudnością autonomicznego uczenia się zostały zastąpione przez powiązania emocjonalności, towarzyskości, aktyw-

ności, wsparcia autonomii przez rodziców oraz wsparcia autonomii przez nauczycieli z tymi zmiennymi.

Szczegółowy model przewidywanych powiązań między zmiennymi, przedstawiony na rysunku 16, przyjęto za podstawę do formułowania hipotez i weryfikacji przyjętych zależności.

Przedstawiony na rysunku 16 model zawiera elementy, których nie uwzględniano w dotychczasowych badaniach autonomii uczenia się. Należą do nich:

- włączenie do modelu tłumaczącego poziom autonomii uczenia się zarówno zmiennych środowiskowych, jak i podmiotowych;
- uwzględnienie wśród badanych zmiennych preferencji uczniów wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię uczenia się;
- badanie powiązania między autonomią ogólną a autonomią w specyficznym obszarze funkcjonowania;
- ujmowanie autonomii uczenia się poprzez mierzenie trudności doświadczanej podczas samodzielnego wykonywania zadań związanych z nabywaniem wiedzy i umiejętności.

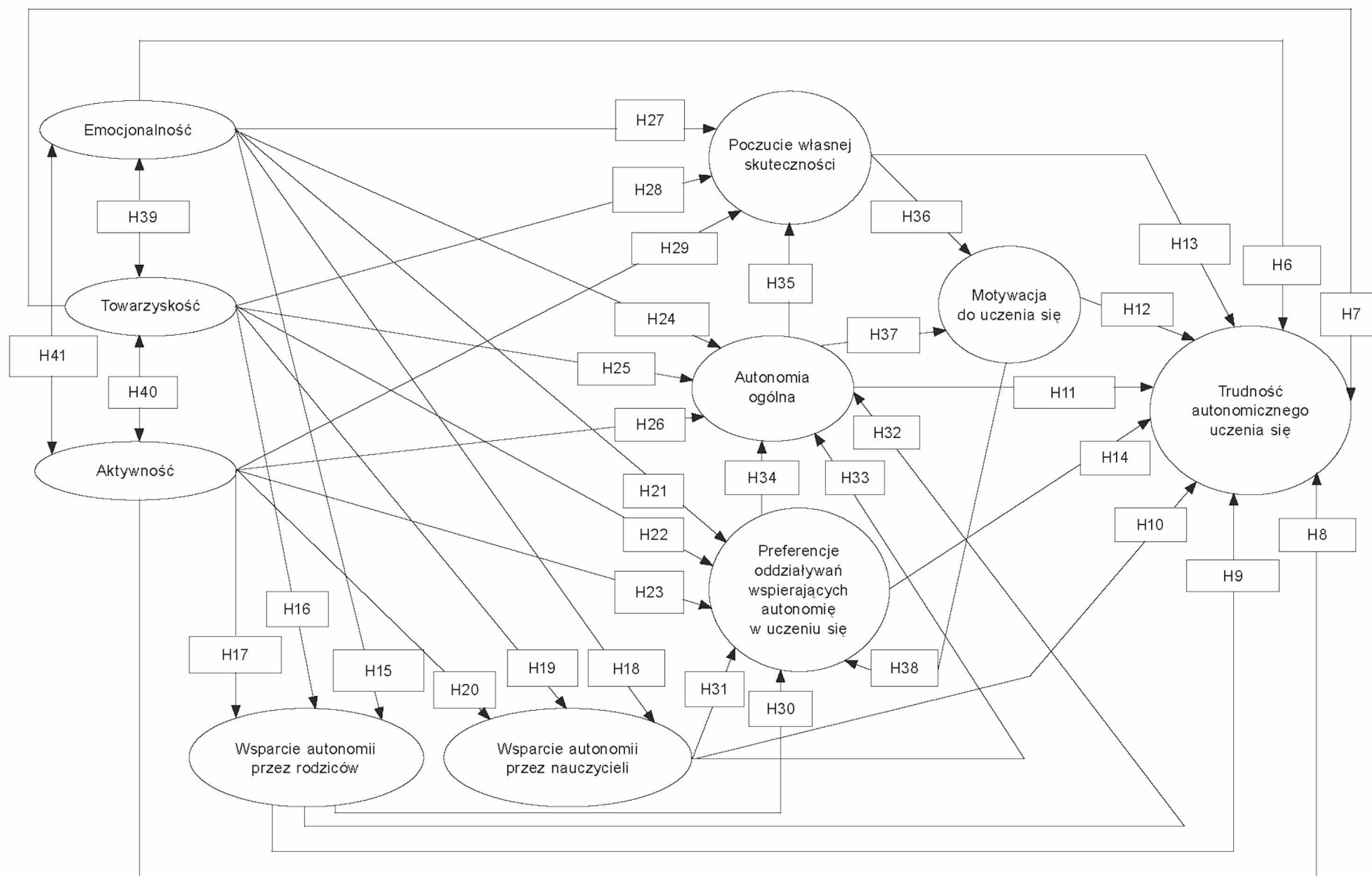
## 7.5. Hipotezy badawcze dotyczące modelu zależności między zmiennymi

W niniejszej pracy weryfikowano dwie grupy hipotez. Do pierwszej zaliczono hipotezy dotyczące konstrukcji narzędzia, natomiast do drugiej hipotezy odnoszące się do modelu zależności między przyjętymi zmiennymi. Weryfikację pięciu hipotez (od H1 do H5) dotyczących przygotowania narzędzia do pomiaru trudności w samodzielnym nabywaniu wiedzy i umiejętności przedstawiono w rozdziale 6, w podrozdziałach 6.3.4 oraz 6.3.6.

Za podstawę weryfikacji opracowanego modelu percepcji trudności autonomicznego uczenia się przyjęto zgodność danych empirycznych z treścią hipotezy głównej oraz 35 hipotez szczegółowych. Zgodność tę ujęto w postaci wskaźników dopasowania, takich jak: CMIN/DF, AGFI, GFI, RMSEA, NFI, PNFI, IFI oraz CFI.

Wśród hipotez dotyczących weryfikacji założonego modelu zależności między zmiennymi wyróżniono dwie grupy. Pierwsza z nich odnosi się do znanych z literatury zmiennych kształtujących autonomię uczenia się. Do drugiej włączono zmienne stosunkowo rzadko zaliczane w literaturze do czynników kształtujących autonomię jednostki w zakresie uczenia się. Zmienną taką są na przykład preferencje uczniów wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię nabywania wiedzy i umiejętności. Do weryfikacji sporządzonego modelu przyjęto hipotezę główną i wynikające z niej 35 hipotez szczegółowych oznaczonych numerami od H6 do H41. Obie grupy zmiennych uwzględniono w hipotetycznym modelu przedstawionym na rysunku 16.

Hipotezie głównej nadano następującą treść: przyjęty do weryfikacji hipotetyczny model zależności między zmiennymi wyjaśniający spostrzeganie trud-



Rys. 16. Hipotetyczny model zależności między przyjętymi zmiennymi  
 Źródło: opracowanie własne.



ności autonomicznego uczenia się spełnia statystyczne kryteria dopasowania do danych empirycznych.

Główną hipotezę przeformułowano na hipotezy szczegółowe, odnoszące się do poszczególnych przewidywanych powiązań między zmiennymi. Hipotezy szczegółowe numerowano i formułowano tak, by odnosiły się do poszczególnych ścieżek przedstawiających zmienne oraz kierunek zależności między nimi. Na rysunku 16, przedstawiającym przyjęty hipotetyczny model zależności między zmiennymi, numer każdej z hipotez szczegółowych podano w okienku umiejscowionym na ścieżce odpowiadającej określonej hipotezie. Na przykład hipoteza wyrażająca istnienie zależności między emocjonalnością a poczuciem własnej skuteczności została oznaczona symbolicznym skrótem H27.

Sformułowane hipotezy szczegółowe podzielono na dwie grupy. Do pierwszej zaliczono hipotezy dotyczące bezpośrednich związków zarówno zmiennych niezależnych, jak i pośredniczących ze zmienną zależną – postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się. Do grupy drugiej włączono hipotezy ujmujące wzajemne powiązania między zmiennymi niezależnymi a pośredniczącymi oraz powiązania zmiennych pośredniczących między sobą.

Hipotezy z pierwszej grupy, ujmujące bezpośrednie związki zmiennych niezależnych i pośredniczących ze zmienną zależną, sformułowano następująco:

- H6 – istnieje związek między emocjonalnością a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się.
- H7 – istnieje związek między towarzyskością a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się.
- H8 – istnieje związek między aktywnością a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się.
- H9 – istnieje związek między wspieraniem autonomii przez rodziców a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się.
- H10 – istnieje związek między wsparciem uczniowskiej autonomii przez nauczycieli a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się.
- H11 – istnieje związek między autonomią ogólną a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się.
- H12 – istnieje związek między motywacją do uczenia się a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się.
- H13 – istnieje związek między poczuciem własnej skuteczności a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się.
- H14 – istnieje związek między preferencjami wobec nauczycielskich oddziaływań wspierających autonomię a spostrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się.

Do hipotez zakładających istnienie związków zmiennych niezależnych z pośredniczącymi oraz zmiennych pośredniczących między sobą zaliczono hipotezy odnoszące się do:

- związków cech temperamentu jednostki ze wspieraniem autonomii przez jej środowisko rodzinne i szkolne, z preferencjami wobec wspierania uczniowskiej autonomii przez nauczycieli, z autonomią ogólną, z poczuciem własnej skuteczności jako ucznia oraz z motywacją do uczenia się;
- powiązań wspierania autonomii przez środowisko rodzinne i szkolne z preferencjami jednostki wobec nauczycielskich oddziaływań wspierających autonomię oraz jej autonomią ogólną;
- wzajemnych powiązań między sobą czterech zmiennych pośredniczących: autonomii ogólnej, poczucia własnej skuteczności jako ucznia, motywacji do uczenia się oraz preferencji wobec wsparcia uczniowskiej autonomii przez nauczycieli;
- wzajemnych powiązań cech temperamentu między sobą.

Hipotezom dotyczącym związków cech temperamentu jednostki z innymi zmiennymi niezależnymi oraz pośredniczącymi nadano następującą postać:

- H15 – istnieje związek między emocjonalnością jednostki a wspieraniem jej autonomii przez rodziców.
- H16 – istnieje związek między towarzyskością jednostki a wspieraniem jej autonomii przez rodziców.
- H17 – istnieje związek między aktywnością jednostki a wspieraniem jej autonomii przez rodziców.
- H18 – istnieje związek między emocjonalnością jednostki a wspieraniem jej autonomii przez nauczycieli.
- H19 – istnieje związek między towarzyskością jednostki a wspieraniem jej autonomii przez nauczycieli.
- H20 – istnieje związek między aktywnością jednostki a wspieraniem jej autonomii przez nauczycieli.
- H21 – istnieje związek między emocjonalnością jednostki a jej preferencjami wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię.
- H22 – istnieje związek między towarzyskością jednostki a jej preferencjami wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię.
- H23 – istnieje związek między aktywnością jednostki a jej preferencjami wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię.
- H24 – istnieje związek między emocjonalnością jednostki a jej autonomią ogólną.
- H25 – istnieje związek między towarzyskością jednostki a jej autonomią ogólną.
- H26 – istnieje związek między aktywnością jednostki a jej autonomią ogólną.
- H27 – istnieje związek między emocjonalnością jednostki a poczuciem jej własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia.
- H28 – istnieje związek między towarzyskością jednostki a poczuciem jej własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia.
- H29 – istnieje związek między aktywnością jednostki a poczuciem jej własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia.

Hipotezy dotyczące zależności między wspieraniem autonomii jednostki przez środowisko rodzinne i szkolne a jej preferencjami wobec nauczycielskich oddziaływań wspierających autonomię i autonomią ogólną sformułowano następująco:

- H30 – istnieje związek między wsparciem autonomii uczniów przez ich rodziców a preferencjami uczniów wobec wsparcia autonomii otrzymywanego od nauczycieli.
- H31 – istnieje związek między wsparciem autonomii uczniów przez nauczycieli a preferencjami uczniów wobec nauczycielskich działań wspierających ich autonomię.
- H32 – istnieje związek między wsparciem autonomii przez rodziców a autonomią ogólną uczniów.
- H33 – istnieje związek między wsparciem uczniowskiej autonomii u przez nauczycieli a autonomią ogólną uczniów.

Cztery hipotezy opisujące wzajemne związki między autonomią ogólną, poczuciem własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia, motywacją do uczenia się oraz preferencjami wobec wsparcia uczniowskiej autonomii przez nauczycieli sformułowano w następujący sposób:

- H34 – istnieje związek preferencji jednostki wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię a jej autonomią ogólną.
- H35 – istnieje związek autonomii ogólnej jednostki z jej poczuciem własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia.
- H36 – istnieje związek między poczuciem własnej skuteczności jednostki w pełnieniu roli ucznia a jej motywacją do uczenia się.
- H37 – istnieje związek między autonomią ogólną jednostki a jej motywacją do uczenia się.
- H38 – istnieje związek między motywacją jednostki do uczenia się a jej preferencjami wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię.

Ostatnie trzy hipotezy odnoszą się do wzajemnych związków między cechami temperamentu:

- H39 – istnieje związek między towarzyskością jednostki a jej emocjonalnością.
- H40 – istnieje związek między towarzyskością jednostki a jej aktywnością.
- H41 – istnieje związek między emocjonalnością jednostki a jej aktywnością.

Przedstawione hipotezy zostaną poddane empirycznej weryfikacji z wykorzystaniem statystycznych procedur szacujących korelacje między zmiennymi, ujmowanie zależności za pomocą regresji wielokrotnej oraz analizy równań strukturalnych.



## 7.6. Metoda

### 7.6.1. Stosowane narzędzia badawcze

Rozwiązanie podjętego problemu wymagało dokonywania pomiarów percepcji trudności autonomicznego uczenia się, preferencji uczniów wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię, wsparcia autonomii przez rodziców, wsparcia autonomii przez nauczycieli, temperamentu, autonomii ogólnej, poczucia własnej skuteczności jako ucznia oraz motywacji do uczenia się. Narzędzie do pomiaru zmiennej zależnej – to jest trudności autonomicznego uczenia się – oraz jego charakterystykę psychometryczną przedstawiono w podrozdziale 4.1, natomiast w niniejszym podrozdziale zamieszczono sposób wymiennego ujmowania pozostałych zmiennych.

W pomiarach temperamentu i autonomii ogólnej stosowano dostępne na rynku wydawniczym narzędzia opracowane przez A. BUSA i R. PLOMINA (1997) oraz N. NOOMA (1999), natomiast do pomiaru pozostałych zmiennych, w tym spostrzeganej trudności autonomicznego uczenia się, wykorzystano narzędzia własnej konstrukcji.

W pomiarze uczniowskich preferencji wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię uczenia się wykorzystano sześć par stwierdzeń. Formułując pozycje narzędzia, dokonano wyboru spośród zachowań nauczyciela kształtujących samodzielność ucznia, jakie przedstawiono w autorskiej klasyfikacji zaprezentowanej w rozdziale 4, w podrozdziale 4.3.5. Instrukcję, treść stwierdzeń, sposób punktowania oraz moc dyskryminacyjną narzędzia przedstawiono w tabeli 20.

Każda para stwierdzeń odnosiła się do określonych sytuacji występujących w czasie lekcji szkolnej. W każdej parze jedno stwierdzenie opisywało zachowanie wymagające większej samodzielności w uczeniu się, drugie – mniejszej. Zadaniem badanego ucznia był wybór z każdej pary stwierdzeń tego, które opisuje sposób zachowania, który byłby przez niego bardziej preferowany. Za wybranie tego stwierdzenia z pary, które opisuje zachowanie wymagające większej samodzielności, przyznawano 1 punkt, za wybranie stwierdzenia drugiego, przedstawiającego opcję mniej samodzielnego działania – 0 punktów.

Na podstawie mocy dyskryminacyjnej stwierdzeń oraz ogólnego wskaźnika rzetelności z czterech par stwierdzeń utworzono **Kwestionariusz Preferencji Nauczycielskich Działań mających na celu wspieranie autonomii uczenia się**. Do narzędzia włączono pary stwierdzeń o numerach od 37 do 40. Rzetelność tego narzędzia, wyrażona za pomocą współczynnika Kuder-Richardsona, okazała się względnie niska. Wniosła  $r_{tt} = 0,546$ , co może wynikać z małej liczby pozycji. Wyniki tej skali traktowano jako dodatkową informację dotyczącą warunkowań samodzielnego uczenia się.

**Tabela 20.** Stwierdzenia wykorzystane do pomiaru uczniowskich preferencji w stosunku do działań nauczycieli wspierających autonomię ucznia się oraz ich moc dyskryminacyjna

Nr stwierdzenia	Stwierdzenie	Sposób punktowania	Moc dyskryminacyjna ( $D_{sp}$ ) wersja pierwotna	Moc dyskryminacyjna ( $D_{sp}$ ) wersja ostateczna
35a	Samodzielnie uczysz się na lekcji z materiałów przyniesionych przez nauczyciela i dołączonych do nich zestawów pytań i zadań	1		
35b	Nauczyciel na lekcji dokładnie tłumaczy i przedstawia, a Ty słuchasz i wykonujesz zadania według podanej instrukcji	0	0,018 (niska wartość)	stwierdzenie usunięto
36a	Nauczyciel określa, co będzie Ci potrzebne, by dobrze wykonać pracę, jaką masz do zrobienia	0	0,219 (niska wartość)	stwierdzenie usunięto
36b	Samodzielnie musisz zdecydować, co będzie Ci potrzebne, by wykonać pracę, jaką masz do zrobienia	1		
37a	Nauczyciel zadaje Ci zadanie do wykonania	0	0,578	0,643
37b	Nauczyciel daje kilka zadań, z których możesz wybrać to, które wykonasz	1		
38a	Możesz samodzielnie zdecydować, co i w jakiej kolejności będziesz robić oraz z jakich materiałów skorzystasz, aby wykonać zadanie	1	0,452	0,433
38b	Nauczyciel określa, co i w jakiej kolejności masz robić i z jakich materiałów skorzystać, aby wykonać zadanie	0		
39a	Nauczyciel mówi Ci, jaką ocenę otrzymałeś	0	0,418	0,536
39b	Nauczyciel mówi Ci, jaką ocenę otrzymałeś oraz co było w Twojej pracy dobrego, a co wymaga poprawy	1		
40a	Nauczyciel tłumaczy, jak należy postępować, oraz podaje powody, dlaczego w ten, a nie inny sposób	1	0,382	0,536
40b	Nauczyciel tłumaczy, jak należy postępować	0		

Źródło: opracowanie własne.

W pomiarze poziomu doświadczania ze strony rodziców akceptacji dla samodzielnego działania i myślenia wykorzystano **Kwestionariusz Wsparcia Autonomii przez Rodziców**. Narzędzie to składa się z siedmiu stwierdzeń własnej konstrukcji, opartych na oddziaływaniach rodzicielskich kształtujących autonomię dziecka, należących głównie do demokratycznego stylu wychowania (Ryś, 2004). Przeprowadzona analiza składowych głównych z rotacją varimax z normalizacją Kaisera (7 zmiennych, 454 przypadki, KMO = 0,78) pozwoliła wyodrębnić dwie składowe tłumaczące 62% wariancji danych. Wyniki pokazały, że stwierdzenia kwestionariusza mierzą rodzicielskie wsparcie autonomii przez okazywanie dzieciom miłości i dawanie im możliwości wyboru oraz poprzez pokazywanie konsekwencji określonych działań. Do pierwszej skali należą stwierdzenia takie jak np. „Moi rodzice [...] otaczają mnie życzliwością i serdecznością, [...] pozwalają mi samodzielnie decydować o ważnych sprawach dotyczących mojego życia”. Do drugiej skali należą następujące stwierdzenia: „Moi rodzice [...] mówią mi, co jest dobre, a co złe w moim postępowaniu, [...] tłumaczą, dlaczego warto postępować w proponowany przez nich sposób”. Stwierdzenia kwestionariusza oceniane są na pięciopunktowej skali o zakresie od „zdecydowanie nie” (1 punkt) do „zdecydowanie tak” (5 punktów). Wartość współczynnika  $\alpha$  Cronbacha dla całego narzędzia wyniosła 0,76 i można ją uznać za akceptowalną.

Do pomiaru wsparcia uczniowskiej samodzielności w opanowywaniu wiedzy i umiejętności wykorzystano **Kwestionariusz Wsparcia Autonomii Ucznia się przez Nauczycieli**. Narzędzie to zostało opracowane dla potrzeb referowanych badań. Składa się ze stwierdzeń opisujących nauczycielskie działania pomagające rozwijać uczniowską autonomię opanowywania wiedzy i umiejętności. W konstrukcji stwierdzeń wykorzystano zestaw działań nauczyciela uważanych za rozwijające uczniowską samodzielność, które wymienione zostały przez C. STEFANOU i współpracowników (2004), J. REEVE i H. JANG (2006) oraz E. SIERENS z zespołem (2009), a także autorską klasyfikację przedstawioną w rozdziale 3 w podrozdziale 3.2.3.4. W analizie składowych głównych wykorzystano odpowiedzi 454 osób udzielone na 12 stwierdzeń Kwestionariusza Wsparcia Autonomii Ucznia się przez Nauczycieli (KMO = 0,88). Uzyskane wyniki pozwoliły wyodrębnić dwie składowe tłumaczące w sumie 47% zmienności danych, pozwalające podzielić narzędzie na dwie skale. Pierwszą skalę określono jako dawanie uczniom możliwości wyboru i nauczanie stosowania sposobów uczenia się. Należą do niej takie stwierdzenia jak na przykład: „Moi nauczyciele [...] pobudzają mnie do obserwowania tego, jakie sposoby uczenia się wykorzystuję i jakie są ich efekty, [...] dają uczniom w czasie lekcji możliwość wyboru rodzaju zadań do wykonania”. Druga skala Kwestionariusza Wsparcia Autonomii Ucznia się przez Nauczycieli otrzymała nazwę „dostarczanie informacji” i składa się z takich stwierdzeń jak na przykład: „Moi nauczyciele [...] tłumaczą, dlaczego mam postępować we wskazany przez nich sposób, [...] mówią mi, co robię dobrze, a nad czym mam jeszcze popracować”. Do oceny odpowiedzi udziela-

nych na stwierdzenia kwestionariusza stosuje się skalę o rozpiętości 5 punktów, której krańce opisano jako „zdecydowanie nie” (1 punkt) oraz „zdecydowanie tak” (5 punktów). Spójność wewnętrzna, oceniona za pomocą współczynnika  $\alpha$  Cronbacha ( $\alpha = 0,84$ ), okazała się zadowalająca.

Wartości składowych **temperamentu** mierzono za pomocą **polskiej adaptacji Kwestionariusza EAS** opracowanego przez A. Bussa i R. Plomina (ONISZCZENKO, 1997). Stwierdzenia narzędzia należą do pięciu skal. Trzy spośród tych skal, mierzące niezadowolenie, strach i złość, służą do pomiaru emocjonalności. Stwierdzenia pozostałych dwóch skal dotyczą aktywności i towarzyskości. Odpowiedzi na stwierdzenia narzędzia wydaje się z wykorzystaniem skali zawierającej pięć jednostek: od „zdecydowanie nie” (1 punkt) do „zdecydowanie tak” (5 punktów). Wartość współczynnika  $\alpha$  Cronbacha oszacowana na próbie 454 uczniów biorących udział w badaniach była zadowalająca dla skali emocjonalności ( $\alpha = 0,77$ ). Współczynnik spójności wewnętrznej osiągnął wartość niską ( $\alpha = 0,38$ ) dla skali aktywności oraz dla skali towarzyskości ( $\alpha = 0,58$ ). Niewysokie wartości współczynnika  $\alpha$  dla skal aktywności i towarzyskości osiągnięto w badaniach przystosowujących EAS do badań w Polsce (ONISZCZENKO, 1997: 42).

W pomiarze **autonomii ogólnej** zastosowano **Kwestionariusz Autonomii dla Osób Dorastających** (NOOM i in., 1999). Narzędzie to zostało opracowane na podstawie trzech grup teorii autonomii: psychodynamicznej, poznawczej oraz eklektycznej. Kwestionariusz zawiera 15 stwierdzeń i składa się z trzech skal ujmujących autonomię w postawach (np. „Kiedy ludzie pytają mnie o to, czego chcę, to natychmiast znam odpowiedź”), więzi emocjonalnej z innymi („Często zgadzam się z innymi, nawet gdy nie mam pewności”) oraz w działaniu („Łatwo mi na własną rękę rozpoczynać nowe przedsięwzięcia”). Do oceny stwierdzeń służy skala pięciopunktowa, o krańcach oznaczonych jako „zdecydowanie nie” (1 punkt) oraz „zdecydowanie tak” (5 punktów). W przypadku 8 stwierdzeń (numery 1, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12) punktacja odwracana jest tak, by wysoki wynik ogólny odzwierciedlał wysoką autonomię ogólną. Zadowalającą wartość wskaźnika rzetelności otrzymano dla pomiaru autonomii w postawach i autonomii ogólnej. Wartość współczynnika  $\alpha$  oszacowana na danych uzyskanych od uczestników prezentowanych badań wyniosła 0,73 dla skali autonomii w postawach, 0,57 dla skali autonomii więzi emocjonalnej z innymi oraz 0,64 dla skali autonomii działania. Wskaźnik wewnętrznej spójności dla całego kwestionariusza otrzymał wartość 0,80.

**Kwestionariusz Poczucia Własnej Skuteczności jako Ucznia** skonstruowano dla potrzeb badań w oparciu o koncepcję A. Bandury. Narzędzie to składa się z trzech następujących stwierdzeń: „Potrafię poradzić sobie z wymaganiami związanymi z uczeniem się”, „W przypadku pojawienia się problemów w nauce sądzę, że byłbym/byłabym w stanie opanować i zdać niezaliczony materiał” oraz „Mam poczucie, że radzę sobie z sytuacjami, jakie spotykają mnie w szkole”. Jak

wykazała analiza składowych głównych ( $N = 454$ ;  $KMO = 0,681$ ) wszystkie te stwierdzenia należą do jednej składowej tłumaczącej 64,2% zmienności danych. Zadaniem wypełniających kwestionariusz jest zaznaczenie wybranej przez siebie odpowiedzi na pięciopunktowej skali, na której krańcach znajdują się jednostki „zdecydowanie nie” (1 punkt) oraz „zdecydowanie tak” (5 punktów). Wartość współczynnika  $\alpha$  Cronbacha dla Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności jako Ucznia wyniosła 0,72, co wskazuje na zadowalającą spójność wewnętrzną tego narzędzia.

Aby zmierzyć **poziom motywacji do opanowywania wiedzy i umiejętności**, skonstruowano **Kwestionariusz Motywacji do Ucznienia się**. W konstrukcji narzędzia wykorzystano opracowaną przez E. Deciego oraz R. Ryana (RYAN, DECI, 2002) koncepcję odwołującą się do różnych rodzajów motywacji, stanowiących kontinuum od motywacji zewnętrznej do motywacji wewnętrznej. Narzędzie składa się z następujących pięciu stwierdzeń i odpowiadających im rodzajów motywacji:

- „Uczę się, by zdobyć dobre oceny, wykształcenie i dobrze płatną pracę” – motywacja zewnętrzna;
- „Uczę się, by mieć poczucie, że wywiązuję się ze swoich obowiązków” – motywacja introjekcyjna;
- „Uczę się, gdyż obecnie zdobycie wykształcenia uważa się za ważne” – motywacja identyfikacyjna;
- „Uczę się, gdyż zdobycie wykształcenia umożliwi mi robienie w życiu tego, czym chcę się zajmować” – motywacja zintegrowana;
- „Są przedmioty szkolne, które tak mnie interesują, że uczenie się ich daje mi prawdziwą satysfakcję” – motywacja wewnętrzna.

Analiza składowych głównych danych zebranych od 454 osób ( $KMO = 0,727$ ) pokazała, że wszystkie te stwierdzenia mają wysoki ładunek na jednej składowej. Wartość współczynnika  $\alpha$  Cronbacha dla stwierdzeń kwestionariusza, która wyniosła 0,685, można uznać za akceptowalną.

## 7.6.2. Osoby badane

W badaniach uczestniczyło 509 osób. Jeżeli badany w którymkolwiek z wypełnianych narzędzi badawczych pozostawił więcej niż 10% stwierdzeń bez odpowiedzi, nie uwzględniano udzielonych przez niego odpowiedzi. Do analizy przyjęto dane od 454 osób – w tym od 150 uczniów gimnazjum oraz 304 uczniów szkół ponadgimnazjalnych, takich jak liceum ogólnokształcące oraz technikum. Wśród 150 przebadanych uczniów gimnazjum było 51,3% dziewcząt (77 osób) oraz 48,7% chłopców (73 osoby). W podgrupie 302 uczestników ze szkół ponadgimnazjalnych 56,6% (171 osób) stanowiły kobiety, natomiast 43,4% (131 osób) – mężczyźni. Dwie osoby ze szkół ponadgimnazjalnych nie podały swojej

płci. Przeciętny wiek osób badanych wyniósł 16,47 lat ( $SD = 1,56$  roku). U badanych z gimnazjum średnia arytmetyczna wieku wyniosła 14,63 lat ( $SD = 0,93$  roku). Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych biorący udział w badaniach mieli przeciętny wiek 17,38 lat ( $SD = 0,83$ ) i byli istotnie starsi od uczestników badań uczęszczających do gimnazjum [ $F(1, 449) = 1016,29$ ;  $p < 0,0001$ ; eta kwadrat = 0,001]. Średnie arytmetyczne wieku badanych kobiet ( $M = 16,44$ ;  $SD = 1,54$ ;  $N = 248$ ) oraz badanych mężczyzn ( $M = 16,52$ ;  $SD = 1,58$ ;  $N = 204$ ) nie różniły się istotnie od siebie.

### 7.6.3. Procedura badań

Po uzyskaniu zgody dyrekcji szkół na przeprowadzenie badań narzędzia badawcze przekazano nauczycielom gimnazjum, technikum oraz liceum współuczestniczącym w badaniach. Nauczycieli prowadzących badania poproszono o głośne odczytanie instrukcji oraz zapewnienie uczniom warunków do skupienia się podczas udzielania odpowiedzi. Wypełnianie kwestionariusza zajęło uczniom nie więcej niż 45 minut.





Część czwarta

**Związki między zmiennymi  
– wyniki badań własnych**

W niniejszej części pracy przedstawione zostaną wyniki dotyczące związku spostrzegania trudności autonomicznego uczenia się z uwzględnionymi w badaniach zmiennymi opisującymi oddziaływania środowiskowe oraz różnice indywidualne.

W celu poznania relacji zachodzących między zmiennymi uwzględnionymi w badaniach posłużono się współczynnikiem korelacji, analizą regresji oraz analizą równań strukturalnych. Aby łatwiej zinterpretować uzyskane dane, eksploracyjnie oszacowano też wartości współczynników korelacji między oceną każdego ze stwierdzeń służących do pomiaru zmiennych niezależnych przyjętych w badaniach a wynikiem ogólnym Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się.

## Korelacje między analizowanymi zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi a trudnością autonomicznego uczenia się

Związek między zmiennymi środowiskowymi i podmiotowymi a spostrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się szacowano za pomocą współczynnika korelacji K. Pearsona. Określano rodzaj i siłę związku między następującymi zmiennymi:

- ogólna spostrzegana trudność autonomicznego uczenia się;
- postrzegana trudność refleksyjnej oceny uczenia się;
- postrzegana trudność kontroli motywacji do uczenia się;
- postrzegana trudność planowania uczenia się;
- wsparcie autonomii przez rodziców;
- wsparcie autonomii przez nauczycieli;
- emocjonalność;
- aktywność;
- towarzyskość;
- autonomia ogólna;
- poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia;
- motywacja do uczenia się;
- uczniowskie preferencje wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię uczenia się.

Wartości zmiennych, których rozkłady istotnie odbiegały od kryterium normalności, tj. wsparcia autonomii przez rodziców, towarzyskości, poczucia własnej skuteczności oraz preferencji nauczycielskiego wspierania autonomii uczenia się, zakodowano na podstawie mediany jako niskie (0) lub wysokie (1). Uzyskane wartości współczynnika korelacji między analizowanymi zmiennymi przedstawiono w tabeli 21.

W pierwszym etapie oszacowano korelacje ogólnej trudności autonomicznego uczenia się z innymi zmiennymi uwzględnionymi w badaniach, odpowiadające bezpośrednim związkom tej zmiennej ze zmiennymi niezależnymi, jakie

**Tabela 21.** Wartości współczynnika korelacji Pearsona między zmiennymi przyjętymi

Pełna i skrócona nazwa zmiennej	TAU	TOR	TKM	TPL	WAR
Spostrzeganie trudności autonomicznego uczenia się TAU	1				
Trudność refleksyjnej oceny uczenia się TOR	0,889**	1			
Trudność kontroli motywacji do uczenia się TKM	0,749**	0,549***	1		
Trudność planowania uczenia się TPL	0,881***	0,680***	0,463***	1	
Wsparcie autonomii przez rodziców WAR	-0,197***	-0,161**	-0,184***	-0,161**	1
Wsparcie autonomii przez nauczycieli WAN	-0,089	-0,087	-0,092	-0,054	0,147*
Emocjonalność EMO	0,174***	0,193***	0,155**	0,104*	-0,184***
Aktywność AKT	0,009	0,035	0,020	0,002	0,061
Towarzystwo TOW	-0,028	0,009	0,092*	-0,009	0,167***
Autonomia ogólna AUOG	-0,318***	-0,330***	-0,185***	-0,275***	0,177***
Poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia PWSU	-0,322***	-0,271***	-0,251***	-0,290***	0,196***
Motywacja do uczenia się MOTU	-0,166***	-0,125**	-0,193***	-0,119*	0,209***
Uczniowskie preferencje wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię uczenia się PWAU	-0,012	-0,026	0,061	-0,046	0,023

Istotność dwustronna: \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

założono w hipotetycznym modelu. Zbadano także siłę korelacji składowych ogólnej trudności w niezależnym uczeniu się z uwzględnionymi cechami podmiotowymi i wpływami środowiskowymi. Dwoma zmiennymi istotnie, ujemnie i z umiarkowaną siłą skorelowanymi z ogólną trudnością autonomicznego uczenia się okazały się poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia ( $r = -0,322$ ;  $p < 0,001$ ) oraz autonomia ogólna ( $r = -0,318$ ;  $p < 0,001$ ). Oznacza to, że im wyższe uczeń ma przeświadczenie o możliwości poradzenia sobie z wymogami uczenia się i sytuacją szkolną oraz im bardziej jest niezależny w poglądach i działaniu, tym mniej trudności odczuwa podczas samodzielnego kierowania własnym uczeniem się. Istotną korelację o słabej sile z ogólną trudnością autonomicznego uczenia się stwierdzono w przypadku takich zmiennych jak: wsparcie podejmowania samodzielnych działań, jakiego młodzi ludzie doświad-

w badaniach

WAN	EMO	AKT	TOW	AUOG	PWSU	MOTU	PWAU
1							
-0,058	1						
0,005	0,104*	1					
0,054	-0,203***	0,182***	1				
-0,010	-0,415***	0,158**	0,163***	1			
0,111*	-0,148**	0,072	0,109*	0,233***	1		
0,191***	-0,014	0,168***	0,049	0,095*	0,353***	1	
0,022	0,137**	0,065	-0,032	-0,016	0,057	0,050	1

czają ze strony rodziców ( $r = -0,197$ ;  $p < 0,001$ ), emocjonalność obejmująca niezadowolenie, strach i złość ( $r = 0,174$ ;  $p < 0,05$ ) oraz motywacja do uczenia się ( $r = -0,165$ ;  $p < 0,001$ ). Uzyskane dane pokazały więc, że odczuciu wysokiej trudności podczas autonomicznego uczenia się towarzyszą małe wsparcie własnej samodzielności ze strony rodziców, niska motywacja do uczenia się oraz wysoki poziom doświadczania negatywnych emocji. Nie stwierdzono istotnej zależności między aktywnością, towarzyskością, wsparciem autonomii ze strony nauczycieli oraz poziomem akceptacji nauczycielskich działań wspierających autonomię uczenia się a poczuciem trudności samodzielnego kierowania własnym uczeniem się.

Pośród analizowanych zmiennych autonomia ogólna oraz poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia okazały się czynnikami najsilniej związanymi nie tylko z całkowitą trudnością autonomicznego uczenia się, ale także ze wszystkimi jej trzema wymiarami: trudnością refleksyjnej oceny uczenia się,

trudnością kontroli motywacji do uczenia się oraz trudnością planowania uczenia się. Zmiennymi istotnie skorelowanymi z trudnością refleksyjnej oceny uczenia się okazały się: autonomia ogólna ( $r = -0,330$ ;  $p < 0,001$ ), poczucie własnej skuteczności jako ucznia ( $r = -0,271$ ;  $p < 0,001$ ), emocjonalność ( $r = 0,193$ ;  $p < 0,001$ ), wsparcie autonomii przez rodziców ( $r = -0,161$ ;  $p < 0,010$ ) oraz motywacja do uczenia się ( $r = -0,125$ ;  $p < 0,010$ ). Z trudnością kontroli motywacji do uczenia się istotnie korelowały: poczucie własnej skuteczności jako ucznia ( $r = -0,251$ ;  $p < 0,001$ ), motywacja do uczenia się ( $r = -0,193$ ;  $p < 0,001$ ), autonomia ogólna ( $r = -0,185$ ;  $p < 0,001$ ), wsparcie autonomii przez rodziców ( $r = -0,184$ ;  $p < 0,001$ ), a także emocjonalność ( $r = 0,155$ ;  $p < 0,010$ ) i towarzyskość ( $r = 0,092$ ;  $p < 0,050$ ). Istotne korelacje z trudnością planowania stwierdzono w przypadku poczucia własnej skuteczności jako ucznia ( $r = -0,290$ ;  $p < 0,001$ ), autonomii ogólnej ( $r = -0,275$ ;  $p < 0,001$ ), wsparcia autonomii przez rodziców ( $r = -0,161$ ;  $p < 0,010$ ), motywacji do uczenia się ( $r = -0,119$ ;  $p < 0,050$ ) oraz emocjonalności ( $r = 0,104$ ;  $p < 0,050$ ). Dane te wskazują, że trudność czynności związanych z samodzielnym kierowaniem uczenia się przypisanych jego trzech składowych jest tym wyższa, im niższy jest poziom autonomii ogólnej, poczucia własnej skuteczności jako ucznia, wsparcia własnej samodzielności ze strony rodziców oraz motywacji do uczenia się. Trudność opisanych trzech aspektów autonomicznego uczenia się okazała się również tym wyższa, im wyższa emocjonalność, czyli doświadczanie negatywnych emocji niezadowolenia, strachu i złości. Wysokiej trudności kontroli motywacji do uczenia się okazał się również towarzyszyć wysoki stopień towarzyskości. Z wyjątkiem powiązania między autonomią ogólną a trudnością refleksyjnej oceny uczenia się wszystkie uzyskane wartości przedstawionych istotnych współczynników korelacji między analizowanymi zmiennymi a składowymi trudności autonomicznego uczenia się wskazują na związki o słabej sile.

W drugim etapie zanalizowano zależności odpowiadające założonym związkom pośrednim między cechami temperamentu oraz środowiskowym wsparciem autonomii a ogólną trudnością autonomicznego uczenia się. Stwierdzono istotny, ale słaby związek dwóch zmiennych temperamentalnych ze wsparciem autonomii młodego człowieka przez jego rodziców. Zmiennymi tymi okazały się emocjonalność ( $r = -0,184$ ;  $p < 0,001$ ) oraz towarzyskość ( $r = -0,167$ ;  $p < 0,001$ ). Znaki uzyskanych współczynników korelacji pokazują, że nastolatek otrzymuje tym więcej wsparcia własnej niezależności ze strony swoich rodziców, im mniej manifestuje negatywne emocje i im bardziej jest towarzyski. Nie stwierdzono istotnej korelacji między aktywnością a wsparciem autonomii, jakie młoda osoba otrzymuje od swoich rodziców. Stwierdzono, że analizowane cechy temperamentu ucznia nie są istotnie związane ze stopniem wsparcia autonomii uczenia się otrzymywanego od nauczycieli. Przeprowadzone analizy wykazały, że spośród cech temperamentu wziętych pod uwagę w badaniach tylko emocjonalność jest istotnie, choć bardzo słabo związana z akceptacją przez uczniów nauczycielskich działań wspierających autonomię uczenia się ( $r = -0,137$ ;  $p < 0,010$ ).

Fakt, że uzyskany współczynnik korelacji jest ujemny, wskazuje, że osoby przeżywające w wysokim stopniu negatywne emocje mniej preferują uczestnictwo w sytuacjach nastawionych na kształtowanie ich samodzielności niż osoby przeżywające negatywne emocje w stopniu niskim. Zarówno emocjonalność, aktywność, jak i towarzyskość okazały się być istotnie związane z poziomem autonomii ogólnej. Związek emocjonalności z autonomią ogólną okazał się być ujemny i miał największą siłę ze wszystkich analizowanych związków między zmiennymi uwzględnionymi w badaniach. Wartość współczynnika korelacji między emocjonalnością a autonomią ogólną wyniosła  $r = -0,415$  ( $p < 0,001$ ), co wskazuje na średnią siłę związku oraz na to, że im wyższy stopień doświadczania takich negatywnych emocji jak niezadowolenie, złość i strach, tym niższa autonomia. Zmiennymi temperamentalnymi związanymi istotnie, ale ze słabą siłą z poziomem autonomii ogólnej okazały się towarzyskość ( $r = 0,163$ ;  $p < 0,001$ ) oraz aktywność ( $r = 0,158$ ;  $p < 0,010$ ). Stwierdzono, że dwie z analizowanych cech temperamentu są związane istotnie i ze słabą siłą z poczuciem własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia: okazały się nimi emocjonalność oraz towarzyskość. Znaki uzyskanych współczynników korelacji wskazują, że poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia zwiększa się wraz ze spadkiem emocjonalności ( $r = -0,148$ ;  $p < 0,010$ ) oraz wzrostem towarzyskości ( $r = 0,109$ ;  $p < 0,05$ ).

Zaobserwowano, że spośród zmiennych środowiskowych analizowanych w badaniach z poziomem autonomii ogólnej istotnie i pozytywnie, choć ze słabą siłą koreluje wsparcie autonomii przez rodziców ( $r = 0,177$ ;  $p < 0,001$ ). Nie stwierdzono istotnego związku wsparcia autonomii uczenia się przez nauczycieli z autonomią ogólną uczniów. Uzyskane wyniki pokazały także, że poziom wsparcia autonomii, jakiego młody człowiek doświadcza ze strony rodziców oraz nauczycieli, nie był związany z poziomem akceptacji przez uczniów nauczycielskich działań mających wspierać autonomię uczenia się.

Nie stwierdzono istotnego związku między stopniem, w jakim osoba akceptuje nauczycielskie działania wspierające autonomię uczenia się, a poziomem jej autonomii ogólnej. Nie wykryto też korelacji między preferencjami jednostki wobec wspierania jej autonomii a poziomem jej motywacji do uczenia się. Wysokiemu poziomowi autonomii ogólnej okazał się towarzyszyć wysoki poziom skuteczności własnej w pełnieniu roli ucznia ( $r = 0,233$ ;  $p < 0,001$ ) oraz motywacji do uczenia się ( $r = 0,095$ ;  $p < 0,050$ ). Związek między poczuciem skuteczności własnej a motywacją do uczenia się miał średnią siłę ( $r = 0,353$ ;  $p < 0,001$ ).

Dane znajdujące się w tabeli 21 pokazują, że badane zmienne w większości przypadków pozostają ze sobą w słabych związkach. Istotne wartości współczynnika korelacji wynikają w wielu przypadkach z dużej liczby badanych osób. Zaobserwowano pięć par zmiennych, w przypadku których bezwzględna wartość współczynnika korelacji przekroczyła 0,30 – co wskazuje na średnią siłę związku. Związkami tymi okazały się relacje między:

- autonomią ogólną a ogólną trudnością autonomicznego uczenia się,
- autonomią ogólną a trudnością refleksyjnej oceny uczenia się,
- poczuciem własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia a ogólną trudnością autonomicznego uczenia się,
- emocjonalnością a autonomią ogólną,
- poczuciem własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia a motywacją do uczenia się.



## **Zmienne podmiotowe i środowiskowe jako predyktory trudności autonomicznego uczenia się**

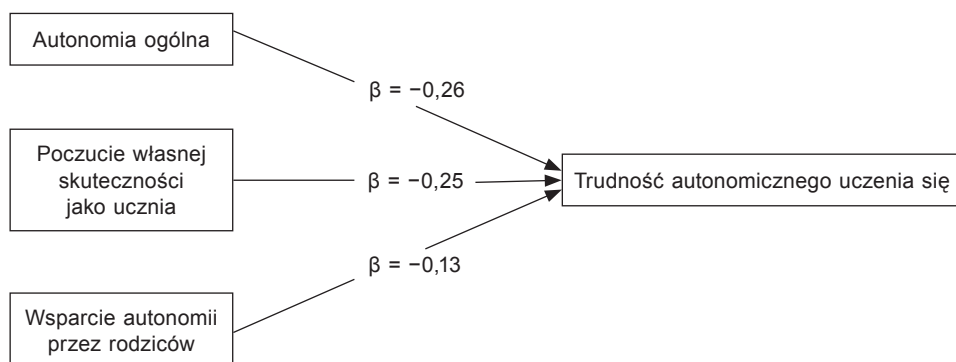
W celu określenia, które z wyróżnionych zmiennych środowiskowych i podmiotowych są istotnymi predyktorami trudności autonomicznego uczenia się, przeprowadzono analizę regresji. Analiza ta miała dwa etapy. W pierwszym – eksploracyjnym – wprowadzano do obliczeń najpierw wszystkie zmienne niezależne (predyktory) włączone do badań. Wśród zmiennych tych znalazły się: wsparcie autonomii przez rodziców, wsparcie autonomii przez nauczycieli, emocjonalność, aktywność, towarzyskość, autonomia ogólna, poczucie własnej skuteczności, motywacja do uczenia się, preferencje wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię uczenia się. Analizowano istotność wkładu, jaki zmienne niezależne wnoszą w tłumaczenie wariancji zmiennej zależnej, przypadki odstające oraz korelacje między predyktorami. Ostateczną analizę w drugim etapie przeprowadzano, wprowadzając jako zmienne niezależne wyłącznie zmienne istotne dla zmiennej zależnej i skorelowane ze sobą słabiej niż ze zmienną zależną. Dla otrzymanych ostatecznych modeli dokonano przeglądu wartości statystyki Durbina-Watsona, tolerancji VIF, przypadków odstających oraz wykresów rozrzutu standaryzowanych wyników przewidywanych oraz standaryzowanych wyników resztowych. Wyniki drugiego etapu analiz regresji dla czterech zmiennych zależnych: całkowitej trudności autonomicznego uczenia się, trudności refleksyjnej oceny uczenia się, trudności kontroli motywacji do uczenia się oraz trudności planowania uczenia się przedstawiono w tabeli 22. Uzyskane rezultaty w sposób uproszczony, z uwzględnieniem wyłącznie wartości standaryzowanych współczynników regresji, pokazano także na rysunkach 17–20. Obliczenia przeprowadzono na grupie o liczebności 451 osób. Z pierwotnego składu grupy, liczącej 454 osoby, wyłączono trzy przypadki odstające.

Jak pokazano w tabeli 22 oraz na rysunkach 17–20, zarówno w przypadku ogólnej trudności autonomicznego uczenia się, jak i wszystkich trzech wyróżnionych jej elementów istotnymi predyktorami okazały się autonomia ogólna,

Tabela 22. Istotne predyktory trudności autonomicznego uczenia się oraz jej składowych

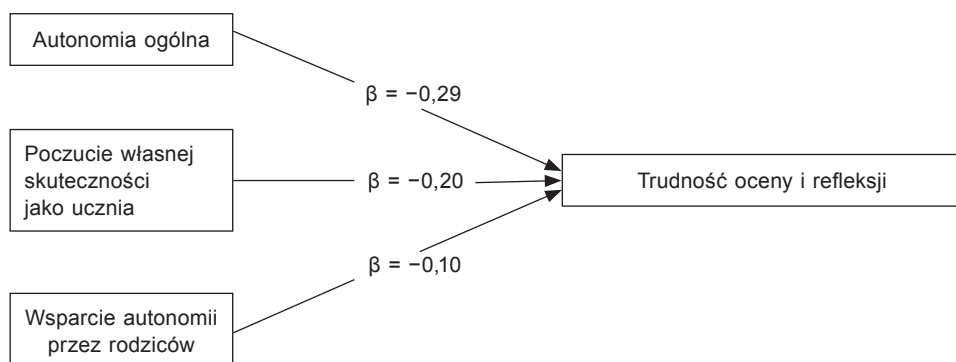
Zmienna zależna – wyjaśniana	Zmienne niezależne* –wyjaśniające – predyktory	B	Przedział ufności dla B	$\beta$	Korelacja cząstkowa	Korelacja semicząstkowa	$t$	$p$	$F; p$	Skorygowane R kwadrat
Trudność autono- micznego uczenia się	wyraz wolny	148,06	134,4; 162,08				20,75	< 0,001	37,77; $p < 0,001$	0,20
	autonomia ogólna	-0,91	-1,21; -0,61	-0,26	-0,27	-0,25	-5,97	< 0,001		
	poczucie własnej skuteczności jako ucznia	-14,68	-19,80; -9,55	-0,25	-0,26	-0,24	-5,63	< 0,001		
	wsparcie autonomii przez rodziców	-7,55	-12,56; -2,54	-0,13	-0,14	-0,13	-2,96	< 0,005		
Trudność reflek- syjnej oceny ucze- nia się	wyraz wolny	55,18	49,45; 60,92				18,91	< 0,001	31,79; $p < 0,001$	0,17
	autonomia ogólna	-0,41	-0,53; -0,29	-0,29	-0,30	-0,28	-6,53	< 0,001		
	poczucie własnej skuteczności jako ucznia	-4,61	-6,71; -2,52	-0,20	-0,20	-0,19	-4,33	< 0,001		
	wsparcie autonomii przez rodziców	-2,26	-4,32; -0,22	-0,10	-0,10	-0,09	-2,17	< 0,050		
Trudność kontro- li motywacji do uczenia się	wyraz wolny	38,04					15,79	< 0,001	17,54; $p < 0,001$	0,10
	poczucie własnej skuteczności jako ucznia	-3,82	-5,55; -2,09	-0,20	-0,20	-0,19	-4,34	< 0,001		
	wsparcie autonomii przez rodziców	-2,61	-4,30; -0,92	-0,14	-0,14	-0,14	-3,03	< 0,010		
	autonomia ogólna	-0,14	-0,24; -0,04	-0,13	-0,13	-0,12	-2,69	< 0,010		





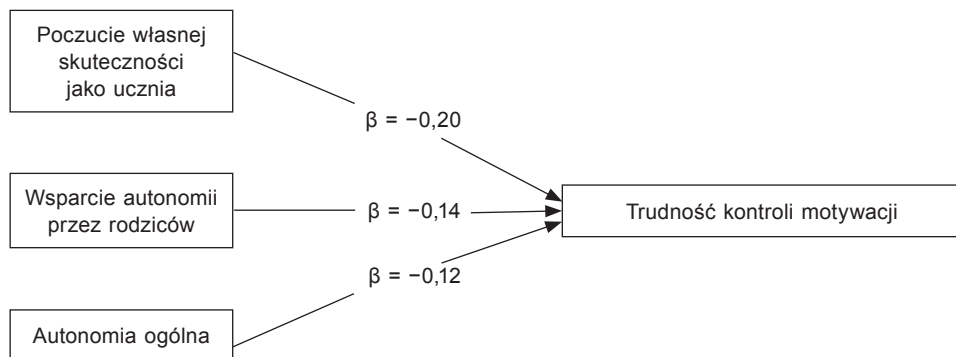
**Rys. 17.** Istotne predyktory ogólnej trudności autonomicznego uczenia się

Źródło: opracowanie własne.



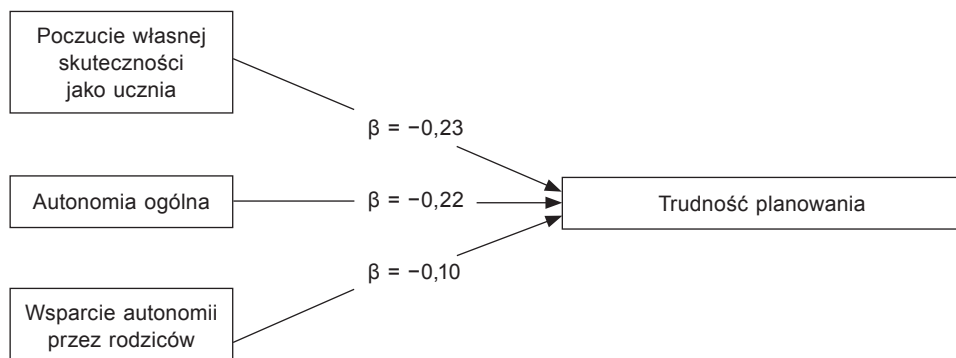
**Rys. 18.** Istotne predyktory trudności refleksyjnej oceny uczenia się

Źródło: opracowanie własne.



**Rys. 19.** Istotne predyktory trudności kontroli motywacji do uczenia się

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 20. Istotne predyktory trudności planowania uczenia się

Źródło: opracowanie własne.

poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia oraz wspieranie autonomii przez rodziców.

Przedstawione w tabeli 22 oraz na rysunku 17 wyniki pokazały, że model zawierający jako zmienne niezależne autonomię ogólną, poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia oraz wsparcie autonomii przez rodziców okazał się lepszy od modelu opartego na średniej arytmetycznej ( $F = 37,77$ ;  $p < 0,001$ ) i tłumaczy 20% zmienności ogólnej trudności autonomicznego uczenia się. Największy wkład w wyjaśnienie zmienności ogólnej trudności autonomicznego uczenia się miała autonomia ogólna ( $\beta = -0,26$ ;  $p < 0,001$ ). Zmienną pozwalającą przewidzieć wartość ogólnej trudności autonomicznego uczenia się z niemal tą samą siłą było poczucie własnej skuteczności jako ucznia ( $\beta = -0,25$ ;  $p < 0,001$ ). Wsparcie autonomii przez rodziców okazało się najsłabszym istotnym predyktorem ogólnej trudności autonomicznego uczenia się spośród analizowanych zmiennych niezależnych ( $\beta = -0,13$ ;  $p < 0,005$ ). Z uzyskanych danych wynika, że osoba odczuwa tym mniejszą ogólną trudność autonomicznego uczenia się, im bardziej jest autonomiczna, ma większe poczucie skuteczności działań, jakich podejmuje się w roli ucznia, oraz im więcej zachowań wspierających jej autonomię doświadczyła ze strony swoich rodziców. Wartości korelacji semicząstkowej wskazują, że poziom trudności autonomicznego uczenia się, jaki tłumaczy autonomia ogólna oraz poczucie własnej skuteczności, wynosi w przypadku każdej z tych zmiennych 7%. Usunięcie z modelu wsparcia autonomii przez rodziców i pozostawienie wyłącznie autonomii ogólnej i poczucia własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia spowodowałoby istotny, około dwuprocentowy spadek wartości wyjaśnionej wariancji ogólnej trudności autonomicznego uczenia się.

Z danych przedstawionych w tabeli 22 oraz na rysunku 18 wynika, że poziom autonomii ogólnej, poczucia własnej skuteczności jako ucznia oraz wspierania autonomii przez rodziców wyjaśniają 17% zmienności trudności reflek-

syjnej oceny uczenia się ( $F = 31,79$ ;  $p < 0,001$ ), z czego największą część – około 8% – tłumaczyła autonomia ogólna ( $\beta = -0,29$ ;  $p < 0,001$ ; korelacja semicząstkowa  $-0,28$ ), natomiast około 4 % – poczucie własnej skuteczności jako ucznia ( $\beta = -0,20$ ; korelacja semicząstkowa  $= -0,19$ ). Wsparcie autonomii przez rodziców okazało się dawać wkład w wyjaśnienie trudności oceny i refleksji poniżej 1% ( $\beta = -0,10$ ;  $p < 0,050$ ; korelacja semicząstkowa  $-0,09$ ). Wkład oddziaływań rodzicielskich w przewidywanie trudności ewaluacji własnych działań okazał się bardzo mały, lecz spadek wyjaśnionej wariancji analizowanej zmiennej po jego usunięciu jeszcze przekroczył granicę progu istotności ( $\Delta R^2 = 0,009$ ;  $\Delta F = 4,71$ ;  $p = 0,030$ ). Znaki standaryzowanych współczynników regresji pozwalają stwierdzić, że trudność oceny i refleksji podczas samodzielnego uczenia się odczuwana przez osobę uczącą się jest tym niższa, im wyższy jest jej poziom autonomii ogólnej, poczucie własnej skuteczności w czynnościach uczenia się oraz wsparcie autonomii doświadczane ze strony rodziców.

Trudność kontroli motywacji do uczenia się okazała się składową trudności autonomicznego uczenia się najslabiej wyjaśnianą przez uwzględnione w badaniach zmienne. Z danych umieszczonych w tabeli 21 oraz na rysunku 19 wynika, że spośród trzech istotnych predyktorów wyjaśniających 10% wariancji trudności kontroli motywacji do uczenia się ( $F = 17,54$ ;  $p < 0,001$ ) najsilniejszym było poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia ( $\beta = -0,20$ ;  $p < 0,001$ ), natomiast słabszymi wsparcie autonomii przez rodziców ( $\beta = -0,14$ ;  $p < 0,010$ ) oraz autonomia ogólna ( $\beta = -0,13$ ;  $p < 0,010$ ). Unikalny wkład w przewidywanie poziomu trudności kontroli motywacji do uczenia się, obliczony na podstawie wartości korelacji semicząstkowych, wyniósł około 4% dla poczucia własnej skuteczności, 2% dla wsparcia autonomii przez rodziców oraz 1% dla autonomii ogólnej. Usunięcie z modelu oddziaływań środowiskowych w postaci wsparcia autonomii przez rodziców istotnie obniżyłoby wartość wytłumaczonej zmienności trudności kontroli motywacji uczenia się ( $\Delta R^2 = 0,018$ ;  $\Delta F = 9,18$ ;  $p = 0,003$ ).

Rezultaty przedstawione w tabeli 21 oraz na rysunku 20 pokazały, że zmienność trudności planowania uczenia się może zostać opisana przez trzy istotne predyktory w 15% i jest tym niższa, im wyższe są: poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia, autonomia ogólna oraz wsparcie autonomii przez rodziców. Poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia ( $\beta = -0,23$ ;  $p < 0,001$ ) oraz autonomia ogólna ( $\beta = -0,22$ ;  $p < 0,001$ ) okazały się tłumaczyć po 5% zmienności trudności planowania. Usunięcie wsparcia autonomii przez rodziców z modelu spowodowałoby jednoprocentowy, ale istotny ( $\Delta R^2 = 0,009$ ;  $\Delta F = 4,78$ ;  $p = 0,030$ ) spadek wyjaśnionej zmienności trudności w samodzielnym planowaniu procesu własnego uczenia się.

Na podstawie przeprowadzonej analizy regresji wielokrotnej trudności autonomicznego uczenia się stwierdzono, że uwzględnione w badaniach zmienne wyjaśniają 20% zmienności analizowanej cechy. Zwraca uwagę fakt, że ani cechy

temperamentu, ani wsparcie autonomii uczenia się przez nauczycieli nie okazały się istotnie wyjaśniać poziomu trudności odczuwanego podczas samodzielnego kierowania własnym uczeniem się. Wkład wsparcia autonomii przez rodziców okazał się istotny, ale bardzo niewielki.

## **Weryfikacja hipotetycznego modelu zależności między przyjętymi zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi a postrzeganiem trudności w kierowaniu własnym uczeniem się**

### **10.1. Charakterystyka analizy**

Weryfikację hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi przeprowadzono za pomocą analizy równań strukturalnych. Najpierw dokonano oceny części pomiarowej modelu, następnie oceniono dopasowanie jego części strukturalnej do danych empirycznych. W pierwszym etapie oszacowano parametry modelu pierwotnego, przedstawionego na rysunku 16 w podrozdziale 7.3 rozdziału siódmego. W etapie drugim skorygowano model pierwotny, uwzględniając wyłącznie ścieżki, których współczynniki okazały się istotne. Wzięto także pod uwagę wartość indeksów modyfikacji oraz wskaźników dopasowania modelu do danych empirycznych.

W części pomiarowej, zarówno modelu pierwotnego, jak i skorygowanego, wykorzystano skrócone wersje pierwotnie stosowanych narzędzi badawczych. Analizę przeprowadzono za pomocą narzędzi złożonych z pozycji, których standaryzowane współczynniki ścieżkowe były wyższe od wartości 0,40.

### **10.2. Stwierdzenia wykorzystywane w części pomiarowej analizowanego modelu**

W części pomiarowej analizowanego modelu pozostawiono pozycje, dla których współczynnik ścieżki osiągnął wartość równą 0,40 lub większą. Wskaźniki świadczące o właściwościach psychometrycznych skróconych wersji narzędzi wykorzystywanych do weryfikacji przyjętego modelu zależności między zmiennymi pokazano w tabeli 23.



**Tabela 23.** Właściwości psychometryczne skróconych wersji narzędzi wykorzystywanych do weryfikacji przyjętego modelu zależności między zmiennymi

Skala/mierzona cecha	Właściwości narzędzi po usunięciu pozycji o obniżonej rzetelności*			
	numery pozycji usuniętych	numery pozycji z narzędzia wykorzystywanego w badaniach	$\alpha$ Cronbacha	średnia arytmetyczna z korelacji między pozycjami
Wspieranie autonomii przez rodziców	41; 43; 45–47	44; 42; 48	0,716	0,457
Wspieranie autonomii przez nauczycieli	49–53; 60	54–59	0,822	0,434
Temperament, emocjonalność	63; 65; 68; 69; 73; 74; 76; 78; 79	64; 71; 72	0,683	0,418
Temperament, aktywność	77	62; 67; 70;	0,444	0,212
Temperament, towarzyskość	66; 80	61; 75	0,572	0,416
Autonomia ogólna	85	83; 84; 86; 87	0,730	0,405
	88; 90;	89; 91; 92	0,563	0,302
	93; 94	95–97	0,671	0,405
Autonomia ogólna Całość	85; 88–97	83; 84; 86; 87	0,730	0,405
Poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia	–	98–100	0,720	0,463
Motywacja do uczenia się	102; 105	101; 103; 104	0,721	0,463

\* Pozycje 81 i 82 ostatecznie nie uwzględniono w analizie.

Źródło: opracowanie własne.

Poziom cech temperamentu określano za pomocą stwierdzeń z polskiej adaptacji narzędzia skonstruowanego przez A. Bussa i R. Plomina (ONISZCZENKO, 1997). Emocjonalność mierzono za pomocą dwóch stwierdzeń ujmujących niezadowolone i jednego dotyczącego strachu. Treść tych stwierdzeń jest następująca: „Codzienne zdarzenia czynią mnie zatroskanym/zatroskaną i roztrzęsionym/roztrzęsioną”; „Często jestem spięty/spięta”; „Często nie czuję się bezpiecznie”. Pomiaru aktywności dokonano za pomocą trzech innych pozycji: „Zwykle sprawiam wrażenie osoby spieszącej się”; „Lubię być stale czymś zajęty/zajęta” oraz „Moje życie ma szybkie tempo”. Towarzyskość ujmowano za pomocą dwóch stwierdzeń: „Lubię przebywać z ludźmi” oraz „Wolę pracować w grupie niż samotnie”.

By określić poziom wsparcia autonomii przez rodziców wykorzystano trzy stwierdzenia, z których dwa dotyczą wsparcia emocjonalnego, natomiast trzecie opisuje stosunek rodziców do samodzielnych inicjatyw dziecka:

- „Moi rodzice otaczają mnie życzliwością i serdecznością”;
- „Moi rodzice dają mi do zrozumienia, że we mnie wierzą”;
- „Moi rodzice krytycznie odnoszą się do moich pomysłów i samodzielnych działań” (w obliczaniu wyniku zastosowano dla tego stwierdzenia odwrotną punktację odpowiedzi).

Doświadczane wsparcie autonomii uczenia się przez nauczycieli ujmowano za pomocą sześciu pozycji, z których trzy przytoczono poniżej. Badany uczeń miał za zadanie określić między innymi, w jakim stopniu jego nauczyciele:

- mówią mu, co robi dobrze, a nad czym ma jeszcze popracować,
- tłumaczą mu, dlaczego ma postępować we wskazany przez nich sposób,
- pobudzają go do obserwowania, jakie sposoby uczenia się wykorzystuje i jakie są ich efekty.

Spośród stwierdzeń Kwestionariusza Autonomii dla Osób Dorastających wykorzystano cztery pozycje najbardziej związane z całkowitym wynikiem tego narzędzia. Wszystkie te stwierdzenia opisują autonomię w postawach i mają następującą treść: „Kiedy ludzie mnie pytają, czego chcę, to natychmiast znam odpowiedź”; „Trudno mi zdecydować, czego naprawdę chcę” (odwrotna punktacja odpowiedzi); „Łatwo dokonuję wyborów”; „Często waham się, gdy mam zdecydować, co robić” (odwrotna punktacja odpowiedzi).

Poczucie własnej skuteczności jako ucznia zmierzono za pomocą trzech stwierdzeń: „Potrafię poradzić sobie z wymaganiami związanymi z uczeniem się”; „W przypadku pojawienia się problemów w nauce sądzę, że byłbym/byłabym w stanie opanować i zdać niezaliczony materiał”; „Mam poczucie, że radzę sobie z sytuacjami, jakie spotykają mnie w szkole”.

Spośród sześciu stwierdzeń Kwestionariusza Motywacji do Uczenia się do krótkiej wersji narzędzia wykorzystywanej w tej fazie badań włączono trzy najsilniej związane z całkowitym wynikiem narzędzia. Pozycje te opisują motywację zewnętrzną, identyfikacyjną i integracyjną: „Uczę się, by zdobyć dobre oceny, wykształcenie i dobrze płać pracę”; „Uczę się, gdyż obecnie zdobycie wykształ-

cenia uważa się za ważne”; „Uczę się, gdyż zdobycie wykształcenia umożliwi mi robienie w życiu tego, czym chcę się zajmować”.

Kwestionariusz Trudności Autonomicznego Uczenia się ograniczono z 34 do 22 twierdzeń. Numery stwierdzeń składających się na krótką wersję KTAU znajdują się w tabeli 16 w rozdziale 6, podrozdziale 6.4.7. Ze skali oceny i refleksji wykorzystano stwierdzenia odnoszące się między innymi do trudności w:

- wyborze sposobu pozwalającego sprawdzić poziom opanowania materiału,
- zwracaniu uwagi na to, czy uczenie się przebiega prawidłowo,
- sprawdzaniu skuteczności różnych sposobów uczenia się,
- ocenie skuteczności własnego uczenia się.

Do pomiaru kontroli motywacji do uczenia się wykorzystano stwierdzenia o tematyce związanej między innymi z trudnością w:

- wprowadzaniu w życie planów związanych z uczeniem się,
- wzbudzaniu w sobie chęci do nauki,
- skupianiu się na nauce mimo rozpraszających przeszkód.

Planowanie ujmowano poprzez stwierdzenia dotyczące między innymi trudności w:

- planowaniu, jak wykorzystać własne mocne strony w uczeniu się,
- decydowaniu, jakie wyniki uczenia się będzie się chciało osiągnąć,
- decydowaniu, jak uczyć się danego materiału,
- wyborze takiego sposobu uczenia się, by osiągnąć zamierzone wyniki.

### **10.3. Rezultaty weryfikacji pierwotnego modelu zależności między przyjętymi zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się**

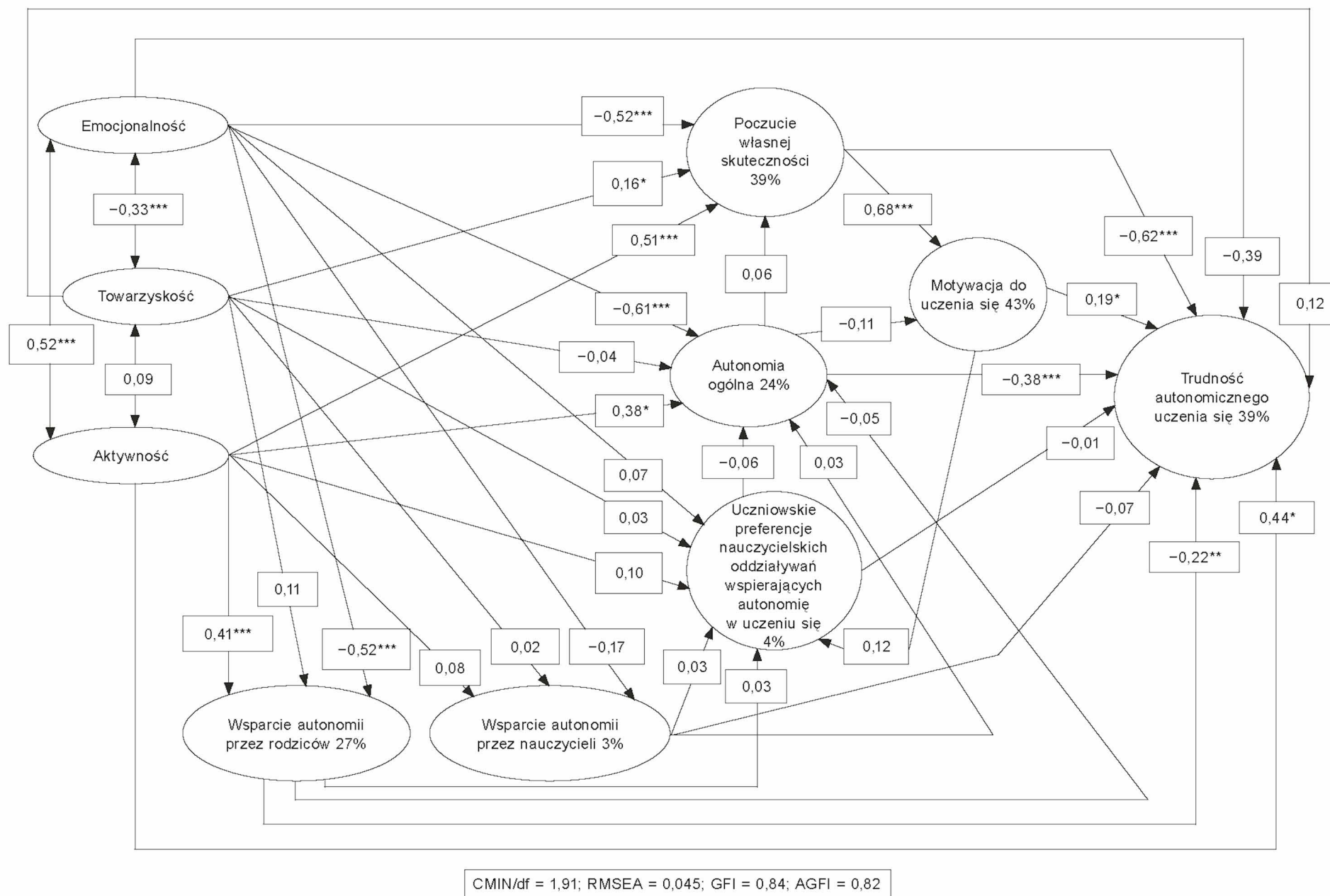
Wyniki weryfikacji pierwotnego modelu zależności między przyjętymi zmiennymi przedstawiono na rysunku 21. Gwiazdka przy wartości współczynnika ścieżki oznacza, że ilustrowany związek jest istotny.

Dokonana analiza wykazała, że spośród zakładanych bezpośrednich zależności istotne okazały się współczynniki ścieżek prowadzących do trudności autonomicznego uczenia się od: aktywności ( $w_s = 0,44$ ;  $p < 0,001$ ), wsparcia autonomii przez rodziców ( $w_s = -0,22$ ;  $p < 0,01$ ), autonomii ogólnej ( $w_s = -0,38$ ;  $p < 0,001$ ), motywacji do uczenia się ( $w_s = 0,19$ ;  $p < 0,05$ ) oraz poczucia własnej skuteczności ( $w_s = -0,62$ ;  $p < 0,001$ ). Uzyskane wyniki wskazują, że deklarowana trudność autonomicznego uczenia się jest tym wyższa, im niższe wsparcie autonomii ze strony środowiska rodzinnego, autonomia ogólna oraz poczucie własnej skuteczności. Na podstawie znaku współczynnika ścieżki można też sądzić, że trudność autonomicznego nabywania wiedzy i umiejętności zwiększa się wraz ze wzrostem aktywności oraz motywacji do opanowywania wiedzy i umiejętności. Stwierdzono brak istotnego bezpośredniego związku między wspar-

ciem autonomii uczenia się przez nauczycieli oraz uczniowskimi preferencjami nauczycielskich oddziaływań wspierających autonomię uczenia się a trudnością autonomicznego uczenia się. Uzyskane dane pozwoliły na uznanie za prawdziwe hipotez zakładających istotność współczynników ścieżek prowadzących do trudności autonomicznego uczenia się od takich zmiennych jak: aktywność (H8), wspieranie autonomii przez rodziców (H9), autonomia ogólna (H11), motywacja do uczenia się (H12) oraz poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia (H13). Fałszywe okazały się hipotezy przyjmujące istotność współczynników ścieżek prowadzących do trudności autonomicznego uczenia się od: emocjonalności (H6), towarzyskości (H7), wspierania uczniowskiej autonomii przez nauczycieli (H10), a także od preferencji uczniów wobec nauczycielskich działań wspierających ich autonomię w uczeniu się (H14).

Pośród zakładanych pośrednich zależności również nie wszystkie osiągnęły kryterium statystycznej istotności. Uzyskane dane pokazały, że emocjonalność ( $w_s = -0,52$ ;  $p < 0,001$ ) oraz aktywność ( $w_s = 0,41$ ;  $p < 0,001$ ) dzieci są powiązane z działaniami rodziców wspierającymi ich autonomię. Ten fakt wzmacnia prawdziwość hipotez H15 oraz H17. Jednocześnie wykazano istnienie braku związku między towarzyskością dziecka a działaniami rodziców wspierającymi jego autonomię, co oznacza, że hipotezę H16 należy uznać za fałszywą. Dane te wskazują, że młody człowiek doświadcza tym więcej wsparcia autonomii ze strony swoich rodziców, im mniej okazuje negatywnych emocji oraz im bardziej jest aktywny. Żadna z wziętych pod uwagę w badaniach cech temperamentu uczniów nie była związana ani z deklarowanym poziomem wsparcia autonomii uczenia się, otrzymywanego ze strony nauczycieli, ani z poziomem, w jakim uczniowie ci preferują nauczycielskie działania mające na celu wspieranie autonomii uczenia się. Fałszywe okazały się więc hipotezy przedstawiające związki nauczycielskiego wspierania uczniowskiej autonomii uczenia się z cechami temperamentalnymi uczniów: emocjonalnością (H18), towarzyskością (H19) oraz aktywnością (H20). Uzyskane dane wskazały też na konieczność odrzucenia hipotez dotyczących związku preferencji wobec nauczycielskiego wspierania uczniowskiej autonomii uczenia się z takimi cechami temperamentu uczniów jak: emocjonalność (H21), towarzyskość (H22) oraz aktywność (H23).

Emocjonalność oraz aktywność ucznia okazały się być związane z jego autonomią ogólną. Wartości współczynników ścieżkowych wyniosły odpowiednio:  $w_s = -0,61$  ( $p < 0,001$ ) oraz  $w_s = 0,38$  ( $p < 0,05$ ), co wskazuje, że autonomia ogólna jest tym większa, im niższa emocjonalność charakteryzująca się przeżywaniem negatywnych emocji oraz im wyższa aktywność. Związek między towarzyskością a autonomią ogólną okazał się nieistotny. Potwierdzono więc prawdziwość hipotez H24 oraz H26 zakładających występowanie związku między emocjonalnością a autonomią ogólną oraz między aktywnością a autonomią ogólną. Odrzucono jako fałszywą hipotezę H25 odnoszącą się do relacji między towarzyskością a autonomią ogólną.



Rys. 21. Wyniki weryfikacji pierwotnego hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi analizowanymi w badaniach  
Źródło: opracowanie własne.



Wszystkie cechy temperamentu, jakie wzięto pod uwagę w badaniach, wiązały się istotnie z poczuciem własnej skuteczności jako ucznia: dodatnio aktywność ( $w_s = 0,51$ ;  $p < 0,001$ ) i towarzyskość ( $w_s = 0,16$ ;  $p < 0,05$ ), natomiast ujemnie emocjonalność ( $w_s = -0,52$ ;  $p < 0,001$ ). Oznacza to, że im bardziej uczeń jest aktywny i towarzyski oraz im mniejszą ma tendencję do doświadczania negatywnych emocji, tym lepiej ocenia swoją efektywność w radzeniu sobie z różnymi sytuacjami związanymi z uczeniem się i funkcjonowaniem w szkole. Wyniki te pozwoliły uznać za prawdziwe hipotezy zakładające powiązanie poczucia własnej skuteczności w roli ucznia z emocjonalnością (H27), towarzyskością (H28) oraz aktywnością (H29).

Dalsza analiza pośrednich zależności założonych w modelu pierwotnym przedstawionym na rysunku 21 wykazała, że poziom wsparcia autonomii otrzymywanego ze strony rodziców oraz poziom wsparcia autonomii uczenia się ze strony nauczycieli nie są związane ze stopniem, w jakim uczniowie preferują nauczycielskie działania mające na celu zwiększenie ich autonomii uczenia się, co jest niezgodne z treścią hipotez H30 oraz H31. Nie wykryto także zakładanego w hipotezie H32 związku między tym, jak badani oceniają wspieranie ich autonomii przez rodziców, a poziomem ich autonomii ogólnej oraz postulowanej w hipotezie H33 zależności między wspieraniem autonomii uczenia się przez nauczycieli a autonomią ogólną uczniów. Deklarowany poziom, w jakim badani uczniowie preferowali nauczycielskie działania mające na celu rozwój ich autonomii uczenia się, nie był związany ze stopniem ich autonomiczności, co oznacza konieczność uznania fałszywości hipotezy H34. Współczynnik ścieżkowy od autonomii ogólnej młodego człowieka do poczucia jego własnej skuteczności również nie osiągnął granicy statystycznej istotności, hipoteza H35 okazała się więc fałszywa. Poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia było istotnie i dodatnio związane z motywacją do uczenia się ( $w_s = 0,68$ ;  $p < 0,001$ ), co wzmocniło prawdopodobieństwo prawdziwości hipotezy H36. Związek autonomii ogólnej z motywacją do uczenia się okazał się natomiast nieistotny – hipoteza H37 została odrzucona. Progu statystycznej istotności nie osiągnął też współczynnik ścieżkowy między motywacją do uczenia się a poziomem preferowania przez uczniów zachowań nauczycielskich stymulujących autonomię uczenia się. Hipotezę H38 uznano więc za fałszywą.

Uzyskane wyniki badań pozwoliły również zweryfikować hipotezy odnoszące się do wzajemnych związków między cechami temperamentu. Na podstawie uzyskanych danych uznano prawdziwość hipotezy H39 zakładającej związek emocjonalności z towarzyskością oraz hipotezy H41, w której założono istnienie istotnej relacji między emocjonalnością a aktywnością. Fałszywa okazała się hipoteza H40, w której postulowano, że towarzyskość i aktywność są ze sobą istotnie związane.

Zweryfikowany pierwotny hipotetyczny model zależności między zmiennymi wyjaśnia 38% trudności autonomicznego uczenia się. Miary dopasowania



modelu do danych oparte na porównaniu macierzy wariancji i kowariancji modelu oraz macierzy empirycznej bądź populacyjnej przyjęły akceptowalne wartości. Wskaźnik CMIN/df wyniósł 1,91, osiągnął więc wartość mniejszą niż 2,0, którą uznaje się za najwyższą pozwalającą przyjąć model. Wskaźnik RMSEA okazał się równy 0,045 i również nie przekroczył wartości granicznej. Miary dopasowania oparte na procencie zmienności macierzy wariancji i kowariancji danych wyjaśnionej przez model okazały się mieć wartość niższą niż 0,90, uznawaną za graniczną. Wartość wskaźnika GFI okazała się równa 0,84, zaś AGFI – 0,82. Wskaźniki dopasowania opracowane na podstawie porównania modelu testowanego i modelu niezależności również przyjęły wartości wskazujące na konieczność kontynuowania działań modyfikujących model pierwotny: NFI = 0,73; PNFI = 0,68; IFI = 0,85; CFI = 0,85.

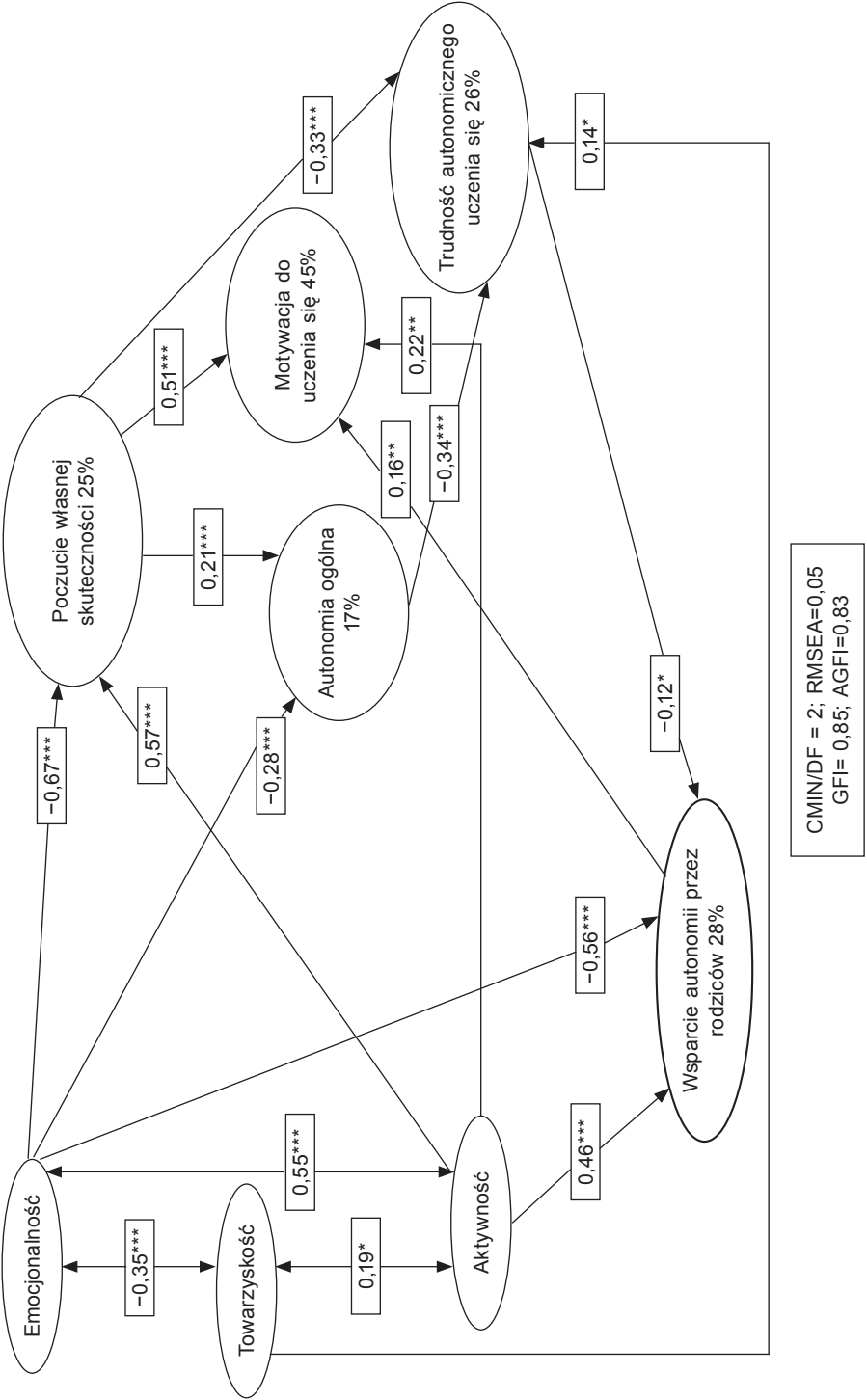
#### 10.4. Wyniki weryfikacji modelu skorygowanego

Rezultaty weryfikacji skorygowanego modelu zależności między zmiennymi przedstawiono na rysunku 22.

Uzyskane dane pokazały, że autonomia ogólna ( $w_s = -0,34$ ;  $p < 0,001$ ), poczucie własnej skuteczności jako ucznia ( $w_s = -0,33$ ;  $p < 0,001$ ) oraz towarzyskość ( $w_s = 0,14$ ;  $p < 0,050$ ) związane są istotnie i bezpośrednio z trudnością autonomicznego uczenia się. Cechy temperamentu młodego człowieka okazały się związane zarówno ze wsparciem autonomii, jakie otrzymuje ze strony swojego środowiska, jak i z jego cechami indywidualnymi. Emocjonalność, czyli tendencja do reagowania negatywnymi emocjami, była ujemnie związana ze wsparciem autonomii, jakie uczeń otrzymuje od własnych rodziców ( $w_s = -0,56$ ;  $p < 0,001$ ). Aktywność ucznia była związana dodatnio z doświadczaniem wsparcia autonomii ze strony rodziców ( $w_s = 0,46$ ;  $p < 0,001$ ). Emocjonalność również ujemnie wiązała się z poczuciem własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia ( $w_s = -0,67$ ;  $p < 0,001$ ) oraz z autonomią ogólną ( $w_s = -0,28$ ;  $p < 0,001$ ). Związek aktywności z poczuciem własnej skuteczności okazał się dodatni ( $w_s = 0,57$ ;  $p < 0,001$ ). Uzyskane dane wskazują na pozytywne powiązanie poczucia skuteczności własnej w pełnieniu roli ucznia z autonomią ogólną ( $w_s = 0,21$ ;  $p < 0,001$ ). Poczucie własnej skuteczności ( $w_s = 0,57$ ;  $p < 0,001$ ), aktywność ( $w_s = 0,22$ ;  $p < 0,010$ ) oraz wsparcie autonomii ze strony rodziców ( $w_s = 0,16$ ;  $p < 0,010$ ) okazały się być związane z motywacją do uczenia się. W szacowanym modelu znaleziono jeszcze jedną istotną zależność: ujemny związek między trudnością autonomicznego uczenia się odczuwaną przez młodą osobę a wsparciem autonomii, jakie otrzymuje od swoich rodziców ( $w_s = -0,12$ ;  $p < 0,050$ ).

Uzyskane rezultaty pokazały, że trudność autonomicznego uczenia się jest tym większa, im mniejsze jest poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia oraz autonomia ogólna i im wyższa jest towarzyskość. Emocjonalność





Rys. 22. Wyniki weryfikacji skorygowanego modelu zależności między zmiennymi analizowanymi w badaniach  
Źródło: opracowanie własne.

okazała się związana z trudnością autonomicznego uczenia się pośrednio poprzez swoje powiązanie z poczuciem własnej skuteczności w roli ucznia oraz autonomią ogólną. Pośredni związek z trudnością autonomicznego uczenia się wykryto w przypadku aktywności, której wysoki poziom okazał się być związany z wysokim poziomem własnej skuteczności jako ucznia. Rezultaty analizy pokazały także, że młodzi ludzie otrzymują ze strony rodziców tym wyższe wsparcie własnej autonomii, im mniej doświadczają trudności w samodzielnym uczeniu się, negatywnych emocji oraz im bardziej są aktywni.

Testowany model pozwolił na wyjaśnienie 26% zmienności trudności autonomicznego uczenia się. Wartości wskaźników dopasowania pokazują, że model może być przyjęty, gdy do macierzy wariancji i kowariancji, która z niego wynika, przyrówna się macierz wariancji i kowariancji zebranych danych lub macierz populacyjną. Wartość wskaźnika CMIN/DF jest równa wartości kryterialnej 2, natomiast RMSEA wartości kryterialnej 0,05. Wartości wskaźników GFI = 0,85 oraz AGFI = 0,83 wskazują, że procent zmienności macierzy wariancji i kowariancji danych wyjaśniany przez model – około 85% – jest zbyt niski w stosunku do zalecanej wartości 90%. Inne wskaźniki uzyskały wartości bliskie kryterialnym, ale ich nie przekroczyły: NFI = 0,75; PNFI = 0,70; IFI = 0,86; CFI = 0,86. Skorygowany model dostatecznie dobrze pokazuje obraz zależności między analizowanymi zmiennymi. Można więc na jego podstawie formułować plany praktycznych działań wspierających autonomię uczenia się. Weryfikowany model nie wyjaśnia w dostatecznym stopniu zmienności postrzeganej trudności autonomicznego uczenia się, co wskazuje na konieczność dalszego poszukiwania zmiennych wpływających na postrzeganie trudności w samodzielnym nabywaniu wiedzy i umiejętności.

## Związek trudności autonomicznego uczenia się ze składowymi zmiennymi podmiotowych oraz elementami wsparcia autonomii przez środowisko

Aby lepiej zrozumieć i zinterpretować otrzymane wartości współczynników korelacji oraz współczynników ścieżek między przyjętymi w badaniach zmiennymi, postanowiono sprawdzić, jakie aspekty badanych zmiennych są najsilniej związane z ogólną trudnością kierowania własnym uczeniem się. W tym celu obliczono wartości współczynnika korelacji ( $\rho$ ) Spearmana między wynikiem całkowitym Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się a oceną każdego ze stwierdzeń służących do pomiaru zmien-nych niezależnych i pośredniczących przyjętych w badaniach. Uzyskane dane przedstawiono w tabeli 24. Przeprowadzone analizy miały charakter wyłącznie eksploracyjny. Z tego też względu do tej części badań nie stawiano hipotez.

**Tabela 24.** Wartości współczynnika korelacji Spearmana ogólnej trudności autonomicznego uczenia się z elementami wsparcia autonomii przez środowisko oraz cechami podmiotowymi

Zmienna; Treść pozycji narzędzia	Współczynnik korelacji odpowiedzi na treść pozycji narzędzia z ogólną trudnością autonomicznego uczenia się	Istotność współczynnika korelacji
1	2	3
<b>Wsparcie autonomii przez rodziców; Moi rodzice:</b>		
pozwalają mi samodzielnie decydować o ważnych sprawach dotyczących mojego życia	-0,09	0,05980
otaczają mnie życzliwością i serdecznością	-0,14	0,00218

cd. tab. 24

1	2	3
szanują moje zdanie, poglądy życiowe, uczucia, zainteresowania i plany	-0,23	0,00000
krytycznie odnoszą się do moich pomysłów oraz samodzielnych działań*	-0,18	0,00013
tłumaczą, dlaczego warto postępować w proponowany przez nich sposób	-0,08	0,10262
mówią mi, co jest dobre, a co złe w moim postępowaniu	-0,05	0,26312
dają mi do zrozumienia, że we mnie wierzą	-0,20	0,00002
<b>Wsparcie autonomii przez nauczycieli; Moi nauczyciele</b>		
dają uczniom w czasie lekcji możliwość wyboru rodzaju zadań do wykonania	0,01	0,76886
pozwalają uczniom wybrać sposób wykonania pracy	-0,06	0,21368
pytają mnie, dlaczego wybrałem/wybrałam ten, a nie inny sposób wykonania pracy/rozwiązania zadania	-0,04	0,36391
informują mnie, jakie warunki muszę spełnić, by otrzymać określoną ocenę	-0,01	0,82125
dają mi okazję, bym samodzielnie ocenił/oceniła wykonaną przez siebie pracę	-0,04	0,44402
mówią mi, co robię dobrze, a nad czym mam jeszcze popracować	-0,05	0,30795
tłumaczą, dlaczego mam postępować we wskazany przez nich sposób	-0,09	0,05543
pokazują różne sposoby uczenia się	-0,08	0,10625
podpowiadają mi, jak mogę pokonać przeszkody, które napotykam w uczeniu się	-0,13	0,00825
pobudzają mnie do obserwowania tego, jakie sposoby uczenia się wykorzystuję i jakie są ich efekty	-0,07	0,11853
pomagają mi rozwijać moje zainteresowania i zdolności	-0,15	0,00095
są dla mnie życzliwi	-0,09	0,05467
<b>Temperament</b>		
Lubię przebywać z ludźmi	-0,04	0,43169
Zwykle sprawiam wrażenie osoby spieszącej się	0,08	0,10468
Łatwo mnie przestraszyć	0,10	0,03334
Często jestem spięty(a)	0,09	0,05680

cd. tab. 24

1	2	3
Kiedy jestem niezadowolony(a), natychmiast daję to odczuć innym ludziom	0,11	0,01459
Jestem czasem samotnikiem	-0,12	0,01207
Lubię być stale czymś zajęty(a)	-0,06	0,22419
Uchodzę za osobę zapalczywą i porywczą	-0,01	0,80806
Często czuję się sfrustrowany(a)	0,15	0,00134
Moje życie ma szybkie tempo	0,02	0,67447
Codzienne zdarzenia czynią mnie zatroskanym(a) i roztrzęsionym(a)	0,13	0,00442
Często nie czuję się bezpiecznie	0,11	0,01716
Wiele rzeczy irytuje mnie	0,08	0,09500
Kiedy się przestraszę, wpadam w panikę	0,09	0,07021
Wolę pracować w grupie niż samotnie	0,09	0,04432
Łatwo jest wytrącić mnie z równowagi	0,11	0,01915
Często czuje się, jakbym tryskał(a) energią	-0,01	0,84375
Trzeba wiele wysiłku, aby mnie rozczłóścić	0,04	0,38934
Przeżywam mniej obaw niż moi rówieśnicy	0,08	0,08050
Uważam, że ludzie są bardziej zajmujący niż cokolwiek innego	0,00	0,96128
<b>Autonomia ogólna</b>		
Trudno mi zdecydować, czego naprawdę chcę	-0,33	0,00000
Łatwo dokonuję wyborów	-0,22	0,00000
Często nie wiem, co myśleć o pewnych sprawach	-0,14	0,00305
Kiedy ludzie pytają mnie o to, czego chcę, to natychmiast znam odpowiedź	-0,25	0,00000
Często waham się, gdy mam zdecydować, co robić	-0,21	0,00000
Gdy działam wbrew woli innych, często odczuwam zdenerwowanie	-0,12	0,00802
Mam silną tendencję, by dostosowywać się do życzeń innych osób	-0,04	0,45004
Gdy nie zgadzam się z innymi, to im o tym mówię	-0,03	0,59493
Często zgadzam się z innymi, nawet gdy nie mam pewności	-0,14	0,00231
Często zmieniam swoje zdanie po wysłuchaniu innych	-0,15	0,00125

cd. tab. 24

1	2	3
Prosto zmierzam do wytyczonego przez siebie celu	-0,16	0,00070
Trudno mi na własną rękę rozpocząć nowe działanie	-0,26	0,00000
Szybko zaczynam czuć się swobodnie, gdy jestem w nowej sytuacji	-0,17	0,00036
Jestem osobą śmiałą	-0,06	0,17767
Łatwo mi na własną rękę rozpoczynać nowe przedsięwzięcia	-0,20	0,00002
<b>Poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia</b>		
Potrafię poradzić sobie z wymaganiami związanymi z uczeniem się	-0,40	0,00000
W przypadku pojawienia się problemów w nauce sądzę, że byłbym/byłabym w stanie opanować i zdać niezaliczony materiał	-0,19	0,00004
Mam poczucie, że radzę sobie z sytuacjami, jakie spotykają mnie w szkole	-0,21	0,00001
<b>Motywacja do uczenia się</b>		
Uczę się, by zdobyć dobre oceny, wykształcenie i dobrze płatną pracę	-0,18	0,00014
Uczę się, by mieć poczucie, że wywiązuję się ze swoich obowiązków	-0,08	0,09330
Uczę się, gdyż obecnie zdobycie wykształcenia uważa się za ważne	-0,12	0,00899
Uczę się, gdyż zdobycie wykształcenia umożliwi mi robienie w życiu tego, czym chcę się zajmować	-0,11	0,01455
Są przedmioty szkolne, które tak mnie interesują, że uczenie się ich daje mi prawdziwą satysfakcję	-0,17	0,00020

\* Stwierdzenia, w przypadku których ze względu na treść dokonano odwrócenia punktacji za przyznaną ocenę

Źródło: opracowanie własne.

Spośród siedmiu pozycji mierzących wsparcie autonomii przez rodziców istotny związek z ogólną trudnością autonomicznego uczenia się stwierdzono w przypadku czterech. Sposobami rodzicielskiego wsparcia autonomii dziecka, które najsilniej były związane z obniżeniem trudności, jaką młody człowiek odczuwa podczas samodzielnego uczenia się, były szanowanie przez rodziców jego zdania, poglądów, uczuć, zainteresowań i planów ( $\rho = -0,23$ ;  $p < 0,001$ ) oraz dawanie mu widocznych oznak wiary w powodzenie podejmowanych przez niego działań ( $\rho = 0,20$ ;  $p < 0,001$ ).

Poziom wsparcia autonomii uczenia się przez nauczycieli mierzony był za pomocą 12 pozycji. Oceny dwóch z nich okazały się istotnie, chociaż słabo związane z deklarowanym poziomem trudności w autonomicznym uczeniu się. Uzyskane rezultaty pokazały, że uczeń ocenia niezależne kierowanie własnym uczeniem jako łatwiejsze, gdy doświadcza ze strony swoich nauczycieli pomocy w rozwijaniu własnych zainteresowań i zdolności ( $\rho = -0,15$ ;  $p < 0,001$ ) oraz otrzymuje od nich wskazówki pomagające mu pokonać przeszkody, jakie napotyka w uczeniu się ( $\rho = -0,13$ ;  $p < 0,009$ ).

Oceny 20 stwierdzeń kwestionariusza A. Bussa i R. Plomina służące do pomiaru temperamentu okazały się być słabo związane z pomiarem ogólnej trudności autonomicznego uczenia się. Istotny i dodatni związek wykryto w przypadku ośmiu pozycji, w tym sześciu należących do skali emocjonalności oraz dwóch ze skali towarzyskości. Oznacza to, że wysoka niestabilność emocjonalna towarzyszy poczuciu wysokiej trudności samodzielnego decydowania o własnym uczeniu się. Trudność samodzielnego kierowania własnym uczeniem się okazała się najsilniej związana z takimi objawami emocjonalności jak poczucie frustracji ( $\rho = 0,15$ ;  $p < 0,001$ ) oraz z troskania i roztrzęsienia wywołane codziennymi zdarzeniami.

Ocena 12 z 15 pozycji Kwestionariusza Autonomii dla Osób Dorastających była istotnie i ujemnie związana z pomiarem ogólnej trudności autonomicznego uczenia się. Najsilniejszy związek stwierdzono w przypadku pozycji dotyczących autonomii w postawach, czyli niezależności w formułowaniu własnych preferencji, celów oraz wypowiadaniu opinii. Średnia arytmetyczna istotnych współczynników korelacji pozycji skali autonomii postaw z ogólnym wynikiem Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się wyniosła  $-0,23$ , podczas gdy jej wartość w przypadku skali autonomii w działaniu była równa  $-0,20$ , natomiast dla stwierdzeń opisujących niezależność wobec życzeń oraz opinii innych osób, czyli autonomię emocji, przyjęła wartość  $-0,14$ . W przypadku jednego stwierdzenia Kwestionariusza Autonomii dla Osób Dorastających zaobserwowano współczynnik korelacji, którego bezwzględna wartość przekroczyła  $0,30$ , co wskazuje na średnią siłę związku. Ogólna trudność autonomicznego uczenia się doświadczana przez ucznia okazała się tym mniejsza, im większe ma on poczucie, że łatwo mu zdecydować, czego chce, czyli sprecyzować, do czego dąży ( $\rho = -0,33$ ;  $p < 0,001$ ).

Ocena wszystkich trzech stwierdzeń służących do pomiaru poczucia własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia była istotnie i ujemnie związana z ogólną trudnością autonomicznego uczenia się. Wartość współczynnika korelacji wskazującą na najwyższą siłę związku ( $\rho = -0,40$ ;  $p < 0,001$ ) odnotowano w przypadku pozycji „potrafię poradzić sobie z wymaganiami związanymi z uczeniem się”. Wynik ten wskazuje, że świadomość dużej zdolności do poradenia sobie z wyzwaniami związanymi z opanowywaniem wiedzy i umiejętności wiąże się z niską trudnością w kierowaniu własnym uczeniem się.

Zanalizowano wartości współczynnika korelacji Spearmana między stwierdzeniami mierzącymi motywację do uczenia się a wynikiem ogólnym Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się. Dwoma rodzajami motywacji najsilniej związanymi z trudnością brania odpowiedzialności za własne uczenie się okazały się motywacja zewnętrzna – „uczę się, by zdobyć dobre oceny, wykształcenie i dobrze płać pracę” ( $\rho = -0,18$ ;  $p < 0,001$ ) oraz motywacja wewnętrzna – „są przedmioty szkolne, które tak mnie interesują, że uczenie się ich daje mi prawdziwą satysfakcję” ( $\rho = -17$ ;  $p < 0,001$ ). Nie stwierdzono związku między podejmowaniem nauki po to, by mieć poczucie wypełnienia obowiązku, czyli z motywacji introjekcyjnej, a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się.

Spośród 67 pozycji mierzących uwzględnione w badaniu zmienne tylko dwie okazały się być związane z ogólną trudnością autonomicznego uczenia się z siłą wyższą niż słaba: „potrafię poradzić sobie z wymaganiami związanymi z uczeniem się” – pozycja mierząca poczucie własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia, oraz „trudno mi zdecydować, czego naprawdę chcę” – pozycja z Kwestionariusza Autonomii dla Osób Dorastających.



Część piąta

## **Podsumowanie i wnioski**

Celem podjętych badań własnych było opracowanie narzędzia do pomiaru postrzegania trudności autonomicznego uczenia się oraz weryfikacja modelu tłumaczącego postrzeganie trudności towarzyszącej samodzielnemu kierowaniu nabywaniem wiedzy i umiejętności. Konstruując model, oparto się na teorii samookreślenia stworzonej przez E. Deciego oraz R. Ryana (RYAN, DECI, 2002). Za zmienne niezależne uznano cechy temperamentalne jednostki, takie jak emocjonalność, towarzyskość i aktywność, a także poziom wsparcia autonomii, jakie otrzymuje ona ze strony rodziców i nauczycieli. W modelu założono, że w związku cech temperamentu osoby i oddziaływań środowiska rodzinnego i szkolnego z postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się pośredniczą stopień, w jakim jednostka preferuje działania nauczycieli wspierające jej autonomię oraz charakteryzujący ją poziom autonomii ogólnej, poczucia własnej skuteczności w roli ucznia oraz motywacja do uczenia się. Poziom emocjonalności, towarzyskości i aktywności mierzono za pomocą polskiej adaptacji Kwestionariusza EAS skonstruowanego przez A. Bussa i R. Plomina (ONISZCZENKO, 1997). Do pomiaru autonomii ogólnej wykorzystano narzędzie, które w celach pomiaru autonomii osób dorastających opracowali N. Noom, M. Deković oraz W. Meeus (1999). Pozostałe zmienne mierzono narzędziami własnej konstrukcji. W badaniach wzięło udział 454 uczniów: 304 uczęszczających do szkół ponadgimnazjalnych oraz 150 uczniów gimnazjum.

## Charakterystyka wyników badań

Uzyskane wyniki badań podsumowano w 11 punktach.

1. Wykorzystując wyniki analizy składowych głównych, wyodrębniono trzy podskale Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się. Podskale te umożliwiają pomiar trudności związanej z samodzielnym opanowywaniem wiedzy i umiejętności odczuwanej podczas oceny i refleksji, kontroli motywacji oraz planowania uczenia się.
2. Moc dyskryminacyjna pozycji Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się, wyrażana jako związek wyniku pozycji z wynikiem podskali, do której ta pozycja należy, mieściła się w granicach od 0,48 do 0,62 dla podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się, od 0,34 do 0,61 dla podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się oraz od 0,33 do 0,61 dla podskali trudności planowania uczenia się. Pozycją, której wyniki okazały się najbardziej związane z wynikiem całego Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się, było stwierdzenie 14 z podskali trudności planowania, dotyczące trudności w wyborze takiego sposobu uczenia się, by uzyskać zamierzone wyniki. Pozycją, w przypadku której stwierdzono najslabszą siłę związku z wynikiem osiągniętym w całym kwestionariuszu, okazała się pozycja 17 z podskali trudności planowania, odnosząca się do trudności w organizowaniu sobie miejsca sprzyjającego uczeniu się.
3. Wynik ogólny Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się, który teoretycznie może się wahać od 0 do 204, okazał się mieć rozkład normalny ze średnią arytmetyczną wynoszącą 94,84 ( $N = 454$ ;  $SD = 30,02$ ). Rozkład normalny stwierdzono także w przypadku podskali trudności planowania uczenia się. Rozkłady podskal trudności refleksyjnej oceny oraz kontroli motywacji do uczenia się okazały się istotnie różne od normalnego, chociaż wartości skośności i kurtozy wyników tych dwóch podskal nie przekroczyły przedziału  $< -0,50$ ;  $0,50 >$ .
4. Analiza różnic trudności samodzielnego kierowania nabywaniem wiedzy i umiejętności wykazała, że ogólna trudność autonomicznego uczenia się oraz trudność dokonywania refleksyjnej oceny uczenia się okazała się istotnie

- wyższa u kobiet niż u mężczyzn. Trudność kontroli motywacji do uczenia się była wyższa dla uczniów liceum i technikum niż dla uczniów gimnazjum.
5. Związek wyniku ogólnego Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się oraz jego podskal ze średnią arytmetyczną ocen szkolnych okazał się istotny i ujemny, o słabej sile. Oznacza to, że im wyższa jest ogólna trudność samodzielnego kierowania własnym uczeniem się oraz trudność dotycząca oceny własnych działań związanych z uczeniem się i refleksji nad ich wynikami, kontroli motywacji do uczenia się oraz planowania własnego uczenia się, tym niższe są wyniki w nauce.
  6. Analiza różnic siły związku wyników Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się z ocenami szkolnymi w grupach zróżnicowanych ze względu na płeć i poziom edukacji wykazała, że u mężczyzn związek planowania uczenia się z ocenami szkolnymi jest istotnie silniejszy niż u kobiet. Stwierdzono także, że zarówno ogólna trudność autonomicznego uczenia się, jak i trudność refleksyjnej oceny własnego uczenia się jest silniej związana z wynikami w nauce u uczniów gimnazjum niż u uczniów liceum.
  7. Spośród analizowanych zmiennych trzy okazały się istotnymi predyktorami zarówno ogólnej trudności autonomicznego uczenia się, jak i jej składowych: trudności refleksyjnej oceny, trudności kontroli motywacji do uczenia się oraz trudności planowania. Zmiennymi tymi okazały się: autonomia ogólna, poczucie własnej skuteczności jako ucznia oraz wsparcie autonomii przez rodziców.
  8. Wartości współczynników ścieżek uzyskane podczas weryfikacji hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi wskazują na wysokie prawdopodobieństwo 13 spośród 35 hipotez dotyczących związku między zmiennymi uwzględnionymi w badaniach. Stwierdzono, że:
    - a) im wyższe są wartości takich zmiennych jak poczucie własnej skuteczności jako ucznia, autonomia ogólna oraz wsparcie autonomii przez rodziców, tym niższa jest trudność autonomicznego uczenia się;
    - b) im wyższa motywacja do uczenia się oraz im wyższa aktywność, tym wyższa trudność autonomicznego uczenia się;
    - c) im wyższy poziom własnej skuteczności jako ucznia, tym wyższa motywacja do uczenia się;
    - d) im wyższa emocjonalność młodego człowieka, tym niższy poziom wartości wsparcia autonomii, jakiego doświadcza on ze strony swoich rodziców, jego autonomii ogólnej oraz poczucia własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia;
    - e) im wyższa wartość aktywności, tym wyższe wsparcie autonomii otrzymywane od własnych rodziców, tym wyższa autonomia ogólna oraz poczucie własnej skuteczności jako ucznia;
    - f) im wyższy poziom towarzyskości, tym wyższe poczucie skuteczności własnej w roli ucznia;

- g) emocjonalność z aktywnością jest powiązana dodatnio, natomiast z towarzyskością – ujemnie, co oznacza, że im wyższa emocjonalność, tym wyższa aktywność i tym niższa towarzyskość.
9. Wartości współczynników dopasowania hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi do danych oparte na porównaniu macierzy wariancji i kowariancji modelu oraz macierzy empirycznej bądź populacyjnej osiągnęły wartości pozwalające zaakceptować model. Wartość wskaźnika CMIN/df wyniosła 1,91, wskaźnik RMSEA okazał się równy 0,045. Miary dopasowania oparte na procencie zmienności macierzy wariancji i kowariancji danych wyjaśnionej przez model, takie jak GFI, AGFI, NFI, PNFI, IFI oraz CFI, nie uzyskały wartości 0,90 uznawanej za graniczną, co wskazuje na konieczność odrzucenia modelu.
10. Zanalizowano skorygowany model zależności między zmiennymi przyjętymi w badaniach. Model ten obejmował jako zmienne niezależne emocjonalność, towarzyskość, aktywność oraz wsparcie autonomii przez rodziców. Za zmienne pośredniczące w modelu uznano autonomię ogólną, poczucie własnej skuteczności i motywację do uczenia się. Zmienną zależną była trudność autonomicznego uczenia się. Analiza skorygowanego modelu:
- a) potwierdziła, że wraz ze wzrostem poziomu poczucia własnej skuteczności jako ucznia i autonomii ogólnej następuje spadek trudności autonomicznego uczenia się;
  - b) ujawniła, że im wyższą trudność autonomicznego uczenia się odczuwa młody człowiek, tym niższe wsparcie autonomii otrzymuje od swoich rodziców;
  - c) wykazała istnienie słabego, ale istotnego bezpośredniego związku towarzyskości z trudnością autonomicznego uczenia się – stwierdzono, że wzrostowi towarzyskości towarzyszy wzrost trudności autonomicznego uczenia się;
  - d) pokazała, że im wyższe poczucie własnej skuteczności, tym wyższa autonomia ogólna;
  - e) pozwoliła stwierdzić, że im wyższa jest aktywność ucznia oraz wsparcie autonomii, jakiego doświadcza on od swoich rodziców, tym wyższa jego motywacja do uczenia się;
  - f) potwierdziła, że wzrostowi poczucia własnej skuteczności jako ucznia towarzyszy wzrost motywacji do uczenia się;
  - g) potwierdziła, że wraz ze wzrostem emocjonalności młodego człowieka spada poziom jego poczucia własnej skuteczności jako ucznia, autonomii ogólnej oraz wsparcia autonomii, jakiego doświadcza od swoich rodziców;
  - h) potwierdziła, że im wyższa wartość aktywności, tym wyższe wsparcie autonomii otrzymywane od rodziców oraz tym wyższe poczucie własnej skuteczności jako ucznia;

- i) potwierdziła, że emocjonalność jest związana z aktywnością dodatnio, zaś z towarzyskością – ujemnie;
  - j) wykazała istotne dodatnie powiązanie między towarzyskością i aktywnością.
11. Wyniki eksploracyjnej analizy związków między oceną pojedynczych stwierdzeń należących do narzędzi mierzących przyjęte w badaniach zmienne niezależne i pośredniczące a wynikiem ogólnym Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się pozwoliły stwierdzić, że:
- a) sposobami wspierania autonomii, których wykorzystywanie przez rodziców jest związane ze spadkiem odczuwanej przez ich dziecko trudności autonomicznego uczenia się, było okazywanie dziecku pozytywnych emocji, wiary w jego możliwości oraz szanowanie jego zainteresowań oraz planów;
  - b) spośród uwzględnionych w badaniach możliwości wspierania autonomii uczenia się, jakie mają do dyspozycji nauczyciele, dwie okazały się istotnie związane z odczuwaną trudnością autonomicznego uczenia się – dane pokazały, że im bardziej nauczyciel pomaga uczniowi w rozwijaniu talentów i zainteresowań oraz pokazuje, jak pokonywać przeszkody w uczeniu się, tym niższą trudność autonomicznego uczenia się odczuwa uczeń;
  - c) im bardziej intensywne doświadczanie przejawów niestabilności emocjonalnej, szczególnie tych związanych z frustracją, z troskaniem i roztrzęsieniem oraz brakiem poczucia bezpieczeństwa, tym wyższa odczuwana trudność autonomicznego uczenia się;
  - d) elementy autonomii ogólnej, które okazały się najsilniej związane z trudnością samodzielnego kierowania własnym uczeniem się, to te dotyczące decydowania o celach działania – im bardziej uczeń jest przekonany, że potrafi określić, czego chce i co powinien zrobić, tym niższą odczuwa trudność w autonomicznym uczeniu się.
  - e) wszystkie ujęte w pomiarze elementy poczucia skuteczności własnej jako ucznia, takie jak poczucie radzenia sobie z wymaganiami stawianymi przez konieczność uczenia się, przeświadczenie o możliwości nadrobienia zaległości, gdyby się pojawiły, i radzenia sobie z sytuacjami związanymi z funkcjonowaniem w szkole, okazały się ujemnie związane z trudnością autonomicznego uczenia się;
  - f) stwierdzono, że im wyższa motywacja do uczenia się – zarówno zewnętrzna (wykonywanie czynności dla uzyskania zewnętrznej nagrody), identyfikacyjna (wynikająca z poczucia ważności tego, co się robi), jak i wewnętrzna (związana z realizacją celów uznawanych za własne i satysfakcją z samego działania) – tym niższa odczuwana trudność autonomicznego uczenia się.

## Wnioski z badań

Zamierzeniem zaprojektowanych badań było podjęcie próby wyjaśnienia procesu autonomicznego uczenia się. Założono, że realizacja przyjętych zamierzeń wymaga sporządzenia hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi wpływającymi na sposób kierowania własnym uczeniem się, zebrania danych empirycznych przedstawiających powiązania między wyróżnionymi zmiennymi uznanymi za elementy weryfikowanego modelu a postrzeganą trudnością autonomicznego uczenia się. Ze względu na niemożność skompletowania narzędzi do mierzenia wymiarów wszystkich wyróżnionych zmiennych badania empiryczne poprzedzono sporządzeniem kwestionariuszy do pomiaru postrzegania trudności autonomicznego uczenia się, uczniowskich preferencji wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię, poziomu wsparcia autonomii otrzymywanego od rodziców i nauczycieli, poczucia skuteczności własnej w pełnieniu roli ucznia oraz motywacji do uczenia się.

Otrzymane wyniki badań własnych są zbieżne z uzyskanymi dotychczas danymi empirycznymi. Stwierdzono także zależności niepokrywające się z rezultatami dotychczas przeprowadzonych badań. Jednym z prawdopodobnych powodów stwierdzonych rozbieżności jest sposób ujmowania zmiennych. Zrealizowane badania dostarczyły danych, które wykorzystano w sporządzeniu obrazu procesu kierowania własnym uczeniem się, a ich najważniejsze rezultaty skonfrontowano z rezultatami uzyskiwanymi przez innych autorów podejmujących problematykę autonomicznego uczenia się.

Przeprowadzona analiza czynnikowa odpowiedzi uzyskanych w Kwestionariuszu Trudności Autonomicznego Uczenia się wskazała na możliwość zaliczenia poszczególnych pozycji tego narzędzia do podskal mierzących trudność uczenia się w zakresie samodzielnej refleksyjnej oceny, planowania oraz kontroli motywacji. Konstrukcję narzędzia oparto na modelu stworzonym przez B. ZIMMERMANA (2002), uznającym za składowe samoregulowanego uczenia się planowanie działań, ich wykonanie i ocenę. Założono, że projektowane narzędzie będzie służyć do pomiaru poziomu trudności subiektywnie odczuwanej przez osobę badaną w czasie samodzielnego planowania, realizacji, kontroli

oraz refleksyjnej ewaluacji własnego procesu uczenia się. Uzyskane w badaniach własnych dane potwierdzają, że założenia te zostały spełnione. Stworzony dla potrzeb badań kwestionariusz spośród wymienionych składowych ujmuje ocenę i planowanie, a także afektywne czynniki wpływające na realizację podjętych zadań. Wymiary autonomicznego uczenia się mierzone przez KTAU są ponadto zgodne z potwierdzonymi przez E. HONG i H. NEIL (2001) składowymi samoregulacji, jakimi według zebranych przez tych autorów danych są motywacja oraz metapoznanie obejmujące planowanie i ocenę pracy.

Uzyskane rezultaty badań własnych wskazały na wyższy poziom ogólnej trudności autonomicznego uczenia się oraz trudności refleksyjnej oceny uczenia się u kobiet w porównaniu z mężczyznami. Wyniki te są zgodne z rezultatami badań wskazującymi na niższą autonomię w działaniu i postawach u kobiet niż u mężczyzn, które przeprowadzili M. NOOM, M. DEKOVIĆ i W. MEEUS (1999). Uzyskane w badaniach własnych dane są natomiast niezgodne z rezultatami otrzymanymi przez E. DECIEGO oraz R. RYANA (1995) oraz R. KOESTNERA i G. LOSIERA (1996), wykazującymi wyższy poziom nastawienia na podejmowanie samodzielnych decyzji u kobiet niż u mężczyzn. Wyniki badań własnych są także niespójne z danymi wskazującymi na częstsze stosowanie strategii uczenia się przez kobiety niż przez mężczyzn (DRESEL, HAUGWITZ, 2005; DERRICK i in., 2007). Jak się wydaje, stwierdzona niespójność wskazuje na to, że pomiar częstotści zachowań daje wyniki nieporównywalne z wynikami pomiaru postrzegania trudności tych zachowań.

Przeprowadzone badania własne wykazały, że im wyższa trudność autonomicznego uczenia się mierzona za pomocą KTAU, tym niższe oceny szkolne. Wyniki te są zgodne z wynikami badań przeprowadzonych przez F. MORRISON z zespołem (2010) oraz A. DUCKWORTH i S. CARLSON (2013), wskazującymi na pozytywny związek między poziomem samoregulacji a wskaźnikiem ocen szkolnych.

Wiele zależności między zmiennymi zakładanych w przyjętym hipotetycznym modelu okazało się istotnych. Potwierdzono istnienie powiązań postrzegającego poziomu trudności autonomicznego uczenia się z poczuciem własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia, autonomią ogólną jednostki oraz wsparciem jej autonomii przez rodziców. Uzyskane dane wykazały także istotność związku między cechami temperamentu osoby a jej autonomią ogólną.

Stwierdzono, że wzrostowi poziomowi poczucia własnej skuteczności jako ucznia i autonomii ogólnej towarzyszy spadek postrzegania trudności autonomicznego uczenia się. Wyniki te są zgodne z rezultatami badań K. MULTON (1991) oraz B. ZIMMERMANA (2000, 2011), wskazujących na wzrost wytrwałości i intensywności stosowania strategii uczenia się wraz ze wzrostem poczucia własnej skuteczności.

Wyższa trudność autonomicznego uczenia się postrzegana przez młodego człowieka wiąże się z niskim poziomem wsparcia autonomii, jakie otrzymuje



od swoich rodziców. Pozytywny związek oddziaływań rodziców wspierających samodzielność młodego człowieka z poziomem jego autonomii wykazano w badaniach, które przeprowadzili M. NOOM i M. DEKOVIĆ (1999), B. SOENENS i M. VANSTEENKISTE (2005), F. MORRISON i współpracownicy (2010) oraz J. PIOTROWSKI z zespołem (2012). W badaniach własnych otrzymano jednak wynik wskazujący na odwrotny kierunek oddziaływania od dotychczas wykazywanego: od wpływów rodzicielskich do poziomu autonomii dziecka. Wartość parametrów dopasowania modelu zależności między zmiennymi do danych była wyższa dla modelu, w którym założono kierunek związku od poziomu trudności autonomicznego uczenia się postrzeganego przez dziecko do poziomu wsparcia autonomii dziecka przez jego rodziców, niż dla modelu zakładającego kierunek relacji od poziomu wsparcia autonomii dziecka przez rodziców do odczuwanej przez dziecko trudności autonomicznego uczenia się.

Niektórzy badacze wykazali istnienie związku między cechami temperamentu jednostki a jej autonomią. Na przykład zebrane przez M. NOOMA (1999b) dane wskazują na dodatnią korelację między impulsywnością, rozhamowaniem oraz poszukiwaniem pobudzenia a autonomią przejawiającą się w inicjowaniu działań i ich samodzielnej realizacji. Rezultaty uzyskane w badaniach własnych wskazały, że wzrostowi emocjonalności u młodych ludzi towarzyszy spadek ich autonomii ogólnej. Nieprzystawanie obrazu rezultatów badań własnych oraz wyników uzyskanych przez M. NOOMA (1999b) jest, jak się wydaje, skutkiem różnej operacjonalizacji zmiennych. W badaniach własnych analizowanym wymiarem temperamentu nie jest impulsywność czy poszukiwanie pobudzenia, lecz niezadowolenie, strach i złość, natomiast autonomię mierzono jako postrzeganą trudność autonomicznego uczenia się, a nie, jak w badaniach NOOMA (1999b), jako poczucie zdolności do samodzielnego działania. W badaniach własnych spośród analizowanych cech temperamentu bezpośredni związek z postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się stwierdzono w przypadku towarzyskości. W powiązaniu emocjonalności i aktywności jednostki z postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się okazało się pośredniczyć poczucie własnej skuteczności.

Analiza dopasowania hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi do danych empirycznych pozwoliła także stwierdzić brak istotnego powiązania między wspieraniem autonomii uczniów przez nauczycieli a poziomem trudności, jaki uczniowie odczuwają podczas samodzielnego uczenia się. Rezultaty te nie są zgodne z wynikami badań, jakie przeprowadzili B. SOENENS i M. VANSTEENKISTE (2005) oraz C. SEFANOU i współpracownicy (2004), które wykazały dodatni związek działań nauczycieli wspierających uczniowską autonomię z poziomem motywacji wewnętrznej uczniów do uczenia się oraz samookreślenia w szkolnym uczeniu się i wykorzystaniem strategii uczenia się.

Zarówno teoria wielostronnego kształcenia, jak i teoria samookreślenia podkreślają rolę, jaką dla rozwoju młodego człowieka ma stymulacja i zaspokajanie

jego potrzeb w różnych sferach jego życia. Weryfikacja przyjętego hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi pokazała, że zgodnie z teorią samookreślenia zmienne środowiskowe w postaci wspierania autonomii przez rodziców razem ze zmiennymi podmiotowymi jednostki przyczyniają się do kształtowania poziomu autonomii w nabywaniu wiedzy i umiejętności, mierzonej poprzez poziom postrzegania trudności samodzielnego uczenia się. Według teorii samookreślenia środowisko współuczestniczy w kształtowaniu autonomii jednostki, odnosząc się do jej podstawowych potrzeb, takich jak autonomia, kompetencja oraz znaczące relacje z innymi. Weryfikacja modelu przyjętego w badaniach własnych zgodnie z tą teorią potwierdziła, że zarówno zmienne podmiotowe, jak i środowiskowe kształtują postrzeganie poziomu trudności autonomicznego uczenia się przez jednostkę. Zebrane dane pokazały, że oddziaływania rodziców wspierające autonomię młodego człowieka zwiększają jego motywację do uczenia się, stymulują więc głównie sferę jego woli. Poczucie skuteczności własnej oraz autonomia ogólna są związane przede wszystkim ze zmiennymi podmiotowymi, jakimi są cechy temperamentu. Uzyskane rezultaty badań własnych sugerują, że zaspokojenie potrzeby autonomii jest szczególnie potrzebne uczniom, którzy podejmując próby samodzielnego kierowania własnym uczeniem się, doświadczają dużej trudności. Zebrane dane potwierdzają postulowaną przez W. Okonia konieczność rozwijania zarówno sfery woli związanej z motywacją, sfery kompetencji intelektualnych wiążących się z poczuciem własnej skuteczności, jak i sfery działań uczniów. Wspomaganie tego rozwoju powinno zachęcać uczniów do przechodzenia od procesu przyswajania od dorosłych wiedzy, wartości i umiejętności praktycznego działania do procesu samodzielnego uczenia się, kierowania się uwewnętrznionymi wartościami i wykorzystywania własnej kreatywności w rozwiązywaniu problemów praktycznych.

Przeprowadzone badania dostarczyły danych przydatnych do sformułowania zaleceń, które można wykorzystać w projektowaniu programów wspomagających rozwój autonomii w uczeniu się.

**Uczniów należy zaznajamiać ze strategiami kontroli emocji i motywacji.** Zalecenie to dotyczy szczególnie uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Wynika ono z faktu, że emocjonalność jest ujemnie skorelowana z poczuciem własnej skuteczności. Z kolei wysoki poziom poczucia własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia współwystępuje z wysoką motywacją do uczenia się i niską postrzeganą trudnością autonomicznego uczenia się. Stwierdzono także, że im wyższa jest emocjonalność młodego człowieka, tym słabiej rodzice wspomagają jego autonomię. Ponadto w analizach różnic wyników KTAU w grupach zróżnicowanych pod względem poziomu wykształcenia poziom trudności w kontrolowaniu motywacji do uczenia się był wyższy u uczniów szkół ponadgimnazjalnych niż u uczniów gimnazjów.

**Nauczyciele powinni pomagać uczniom rozpoznawać stan frustracji oraz zaznajamiać ich z możliwościami konstruktywnych zachowań w obliczu do-**

**świadczania tego stanu.** Wskazówkę tę sformułowano na podstawie wyników eksploracyjnych analiz korelacyjnych, pokazujących, że przejawami niestabilności emocjonalnej najsilniej związanymi z poczuciem trudności autonomicznego uczenia się są poczucie frustracji, roztrzęsienia, z troskania oraz braku bezpieczeństwa.

**Szczególną uwagę we wspomaganiu autonomii uczenia się kobiet należy zwrócić na kształtowanie zdolności do refleksji nad uzyskiwanymi efektami uczenia się.** Sugestia ta wynika z faktu, że poziom postrzegania trudności refleksyjnej oceny uczenia się jest wyższy u kobiet niż u mężczyzn.

**Za jedną z najważniejszych kompetencji, jakie powinni opanować uczniowie, warto uznać samodzielne wyznaczanie celów uczenia się.** Wskazanie to sformułowano na podstawie wyników badań korelacyjnych, analizy regresji oraz analizy równań strukturalnych. Jak wykazały eksploracyjne badania korelacyjne, wymiarem autonomii ogólnej, który okazał się być najsilniej związany z postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się, było decydowanie o celach działania. Spośród analizowanych czynników autonomia ogólna okazała się jednym z najsilniej związanych z poziomem postrzeganej trudności w autonomicznym uczeniu się. Stwierdzono także, że autonomia ogólna jest ważną zmienną pośredniczącą w związkach cech temperamentalnych z postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się.

**Zasadne jest wzmacnianie poczucia własnej skuteczności uczniów.** Zalecenie to wynika z rezultatów analizy regresji oraz analizy równań strukturalnych. Poczucie skuteczności własnej w pełnieniu roli ucznia obok autonomii ogólnej oraz wsparcia autonomii przez rodziców okazało się jednym z najsilniejszych predyktorów postrzeganej trudności autonomicznego uczenia się. Weryfikacja przyjętego modelu potwierdziła rolę poczucia własnej skuteczności jako zmiennej pośredniczącej w związku emocjonalności i aktywności z postrzeganą trudnością autonomicznego uczenia się.

**Zaleca się, by nauczyciele korzystali z takich sposobów rozwijania autonomii swoich uczniów, jak wspieranie ich w rozwijaniu zainteresowań oraz pokazywanie, jak pokonać przeszkody pojawiające się w trakcie samodzielnego uczenia się.** Zalecenie to wynika z rezultatów eksploracyjnych analiz korelacyjnych. Spośród 12 analizowanych sposobów wspierania uczniowskiej autonomii przez nauczycieli pomoc uczniom w rozwijaniu zainteresowań oraz instruowanie ich, jak pokonywać przeszkody pojawiające się w czasie uczenia się, były tymi, których częstość stosowania przez nauczycieli najsilniej ujemnie korelowała z poziomem trudności autonomicznego uczenia się młodych ludzi.

**W czasie spotkań nauczycieli z rodzicami korzystne byłoby zachęcanie rodziców do wykorzystania takich oddziaływań, jak dawanie dziecku komunikatów przekazujących wiarę w jego możliwości oraz wspieranie rozwijania jego zainteresowań.** Zalecenie to wynika z rezultatów przeprowadzonej analizy regresji, analizy równań strukturalnych oraz eksploracyjnych analiz korelacyj-

nych. Wspomaganie autonomii młodych ludzi przez ich rodziców okazało się jedną z trzech zmiennych najsilniej związanych z poziomem postrzeganej przez uczniów trudności autonomicznego uczenia się. Zachowaniami rodziców, które najsilniej były związane z poczuciem trudności samodzielnego nabywania wiedzy i umiejętności przez dzieci, były okazywanie dziecku wiary w jego możliwości oraz wspieranie go w rozwijaniu zainteresowań.

Weryfikacja przyjętego hipotetycznego modelu między zmiennymi pokazała, że spośród analizowanych zmiennych autonomia ogólna oraz poczucie własnej skuteczności w roli ucznia są zmiennymi najsilniej kształtującymi poziom postrzeganej trudności autonomicznego uczenia się. Uzyskane dane wskazują jednocześnie na konieczność prowadzenia dalszych badań. Otrzymane rezultaty pozwoliły stwierdzić, że przyjęty model wyjaśnia 26% zmienności postrzegania trudności autonomicznego uczenia się. Również procent zmienności macierzy wariancji i kowariancji danych, jaki można przypisać zmiennym i zależnościom ujętym w modelu zgodnie z uznawanymi kryteriami, nie jest wysoki. Wskazuje to na konieczność dalszego poszukiwania czynników związanych z poczuciem trudności w samodzielnym kierowaniu nabywaniem wiedzy i umiejętności. Ze względu na wyniki dotyczące związku między wsparciem autonomii, jakie młody człowiek otrzymuje od swoich rodziców, a poziomem odczuwanej przez niego trudności samodzielnego uczenia się wydaje się, że relacja ta powinna być przedmiotem dalszych badań. Mogłyby to być badania podłużne, z wykorzystaniem jakościowej analizy danych. Wydaje się, że takie podejście pomogłoby odpowiedzieć na pytanie o wpływ cech i zewnętrznych zachowań dziecka na stosowanie przez rodziców działań stymulujących jego samodzielność.

## Zakończenie

Niemowlę, opuszczając łono matki, posiada skromny repertuar wrodzonych zachowań. Pod wpływem bodźców dopływających ze środowiska doskonali odruch ssania, uczy się rozpoznawać członków rodziny, z którymi za pomocą płaczu i uśmiechów nawiązuje emocjonalne relacje. Następnie, wykorzystując własne doświadczenia oraz wskazania rodziców przedstawiające społeczne wzorce postępowania, dostosowuje swoje zachowania do cech sytuacji lub do własnych potrzeb. W poszczególnych społeczeństwach funkcjonują zróżnicowane programy edukacyjne ukształtowane przez oddziaływanie kulturowe, gospodarcze i polityczne. Programy te zawierają obowiązujące standardy postępowania. Obserwowane różnice w programach nauczania są spowodowane procedurą tworzenia i dotyczą zarówno treści, jak i sposobu ich przekazywania.

W prymitywnych niepiśmiennych społeczeństwach łowieckich i zbierackich programy edukacyjne są produktem grupy, a ich treść jest przekazywana bezpośrednio dzieciom przez osoby dorosłe. Dzieci uczą się, obserwując dorosłych, współuczestnicząc w obrzędach, uroczystościach, zabawach, polowaniach itp. (BRUNER, 1974). W programach tych zakłada się nauczanie czynności ważnych z punktu widzenia celów biologicznych, których realizacja jest warunkiem kontynuowania własnego życia oraz podtrzymania istnienia gatunku i grupy. Do niedawna nieco inaczej były tworzone programy edukacyjne w społeczeństwach zajmujących szczytowe miejsca w rankingach cywilizacyjnych. W hierarchicznie ustrukturyzowanych społeczeństwach starożytnego Egiptu, Indii lub Chin programy nauczania były tworzone przez stany, które zajmowały najbardziej uprzywilejowane miejsca w ówczesnych rankingach cywilizacyjnych. Każda z grup społecznych była formowana przez programy edukacyjne i wychowawcze narzucone jej przez stan najbardziej wpływowy.

W ciągu kolejnych stuleci treść programów edukacyjnych w poszczególnych państwach była stabilna i dostosowana do niezmiennych warunków kulturowych i gospodarczych. Podstawowym celem wychowania było kształtowanie karności, natomiast rozwijanie sprawności umysłowych traktowano jako

działanie zasadne w odniesieniu do stanów usytuowanych najwyżej w hierarchii politycznej państwa (KOT, 1996).

W XVIII wieku rozwój szkolnictwa został wzmocniony wzrostem zainteresowania filozofią liberalną, zakładającą równość szans w dostępie do nauki, swobodę wypowiedzi oraz włączenie jednostek w decydowanie o sprawach społeczności (GUTEK, 2007). Krytyczne analizy programów nauczania z początków XVIII wieku dostarczyły dowodów stwierdzających, że stosowane programy szkolne przewidują nadmierną ilość czasu przeznaczonego na naukę języków klasycznych (KOT, 1996).

Revolucja przemysłowa była przyczyną zmian technologii, sposobów produkcji, rozwoju i powstania nowych specjalizacji zawodowych. Stwierdzono, że programy nauczania nie są dostosowane do potrzeb rozwijającego się przemysłu, natomiast szkoły przyjmują uczniów trwale nieprzystosowanych do realizowanych programów edukacyjnych. Sformułowane wnioski przyczyniły się zarówno do rozbudowania programów nauczania zawodowego, jak i do opracowania oraz wdrożenia testów diagnozujących przydatność do danego typu szkoły. Tendencje do rozbudowania programów kształcenia zawodowego skomentował John Dewey, stwierdzając, że „zawód, to praca ciągła, zmierzająca do celu określonego. Kształcenie za pośrednictwem nauczania zawodowego jest więc bogatszym w czynniki rozwijające umysł niż jakąkolwiek inną metodą [...]. Nauczyciel musi [...] budzić w dzieciach świadomość ich własnych uzdolnień i rozwijać ich zdolności, aby mogły służyć dziecku w dalszym jego życiu. Szkoła nie tylko winna nauczać, powinna również zachęcać i kierować” (DEWEY, 1916, za: CLAPAREDE, 1924: 11–12). Pod wpływem rozwoju psychologii eksperymentalnej dostrzeżono konieczność uwzględnienia w nauczaniu indywidualnych różnic uczniów. Przyczyniło się to do powstania nurtu Nowego Wychowania. Pedagodzy tego kierunku tworzyli i realizowali programy edukacyjne rozwijające zainteresowania i indywidualne predyspozycje uczniów oraz umożliwiające samodzielne rozwiązywanie problemów.

Przedstawione stanowiska zapoczątkowały działania ewaluacyjne dotyczące programów edukacyjnych i różnego typu szkoleń zawodowych oraz działań zwiększających motywację do uczenia się. Uczenie się i nauczanie pod wpływem dokonań Edwarda Thorndike’a i Burrhusa Skinnera, Neala Millera, a w Polsce Ziemowita Włodarskiego uzyskało status niezależnie rozwiązywanej problematyki badań psychologicznych. Przyjęto, że proces nauczania i uczenia się jest wieloczynnikowy, a jego efekty są wynikiem dostosowania programu zarówno do celu nauczania, jak i do kompetencji jego realizatorów i odbiorców nauczanych treści. Zazwyczaj ewaluacja procesu edukacyjnego jest nadmiernie skoncentrowana na samych treściach programowych. Jerome Brunner stwierdza, że „programu nauczania nie można oceniać, nie biorąc pod uwagę, kto go prowadził, jaki nauczyciel go realizował i jakich miał uczniów. Idea tworzenia programów odpowiednich dla każdego nauczyciela i każdego ucznia jest nie tylko



błędna, ale i szkodliwa” (BRUNNER, 1966: 224). Do mankamentów programów ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów zaliczano algorytmiczne poszukiwanie gotowych rozwiązań. Rozwiązywanie problemów było początkowo postrzegane jako konwergencyjne poszukiwanie gotowych algorytmów rozwiązujących problem zamiast poszukiwania najlepszych rozwiązań dzięki myśleniu dywergencyjnemu.

Obserwowane w wielu rejonach świata bezrobocie i konflikty społeczne powodowane wdrażaniem technologii o dużej efektywności można interpretować jako wyzwanie dla jednostek i całych społeczeństw. Dotychczasowe procedury przygotowania i realizacji programów edukacyjnych zakładały dopasowywanie kompetencji jednostek do oszacowanych gospodarczych, politycznych i militarnych potrzeb państwa. Wielu humanistycznie zorientowanych przedstawicieli nauk społecznych, takich jak na przykład Immanuel WALLERSTEIN (2004) czy Yuval Noah HARARI (2014), wskazuje, że zachodzące współcześnie w różnych rejonach świata zmiany o charakterze globalnym są nieprzewidywalne. Nieprzewidywalność ta jest przyczyną rozbieżności między zaprogramowanymi celami edukacyjnymi a potrzebami osób uczących się. Według oceny wybitnego duńskiego pedagoga i terapeuty Jespera JUULA (2014) programy szkolne w niedostatecznym stopniu przygotowują jednostki do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie, a ponadto stwarzają nadmierne obciążenie uczniów pracami domowymi oraz przygotowaniem do egzaminów. Przeciążenie to wymaga korzystania z pomocy rodziców, co przyczynia się do powstawania napięć w relacjach z dziećmi.

Wprowadzanie nowych technologii, szybki przyrost wiedzy oraz zachodzące zmiany społeczne spowodowały zmianę hierarchii wartości przypisywanych do ludzkich kompetencji, odzwierciedlaną w celach i programach nauczania. Coraz częściej do podstawowych umiejętności jednostek zaliczane są związane z ludzką autonomią takie właściwości osobowe jak: refleksyjność, zdolność do krytycznego myślenia oraz samodzielność w uczeniu się. Uznanie formowania wymienionych kompetencji za priorytetowy cel edukacji wymaga włączania działań zorientowanych na kształtowanie autonomii uczniów do szczegółowych celów realizowanych programów kształcenia. Aby stymulować zdolność do samodzielnego nabywania wiedzy i umiejętności, niezbędna wydaje się znajomość poziomu trudności, jakich osoby doświadczają w ich nabywaniu i korzystaniu z nich oraz czynników związanych z ich kształtowaniem.

Celem zrealizowanych badań własnych było rozpoznanie zmiennych uczestniczących w spostrzeganiu trudności autonomicznego kierowania własnym uczeniem się. Osiągnięcie tego celu wymagało realizacji kilku zadań. Pierwszym z tych zadań było opracowanie sposobu ujmowania autonomii uczenia się jako spostrzeganej trudności samodzielnego uczenia się. Drugim etapem było utworzenie listy czynników podmiotowych i środowiskowych pozostających w związku z tak ujętą autonomią w uczeniu się oraz dobór narzędzi do ich

pomiaru spośród istniejących oraz opracowanie własnych. W ramach trzeciego zadania zaprojektowano hipotetyczny model powiązań między przyjętymi czynnikami a postrzeganiem trudności w kierowaniu własnym uczeniem się. Ostatnim zadaniem było zebranie danych oraz dokonanie weryfikacji przyjętego hipotetycznego modelu między zmiennymi.

Za podstawę teoretyczną wyboru tematyki projektowanych badań przyjęto teorię wielostronnego kształcenia sformułowaną przez Wincentego OKONIA (1999). Teoria ta podkreśla wagę oddziaływania środowiska na sferę intelektu, woli oraz działań wychowawczych w stymulowaniu jego wielostronnego rozwoju. Wskazuje ona także, że w wyniku stymulacji środowiskowej podopieczny powinien przechodzić od heteronomii do autonomii. Inspiracją były także rozważania dydaktyków, takich jak Józef PÓŁTURZYCKI (1999) czy Jerzy KUJAWIŃSKI (2001), dotyczące samokształcenia, a szczególnie takich jego komponentów jak samodzielne planowanie, działanie i ewaluacja uzyskanych rezultatów. W tworzeniu narzędzia do pomiaru autonomii wykorzystano wywodzący się ze społeczno-poznawczej teorii uczenia się model samoregulacji uczenia się zaproponowany przez Barry'ego Zimmermana oraz sugestie Monique BOEKAERTS i Eduardo CASCALLARA (2006) dotyczące konieczności pomiaru trudności doświadczanych przez uczniów w samodzielnym uczeniu się. Konstrukcję hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi oparto na teorii samookreślenia, której autorami są Edward Deci oraz Richard Ryan (RYAN, DECI, 2002). Teoria ta zakłada współudział czynników podmiotowych oraz czynników środowiskowych zapewniających zaspokajanie podstawowych potrzeb jednostki w kształtowaniu się autonomii i tożsamości osoby. W szczegółowym projektowaniu powiązań między przyjętymi zmiennymi oparto się na badaniach Barta SOENENSA i Maartena VANSTEENKISTE (2005) oraz Viorel MIH (2013). Autorzy ci zebrali dowody empiryczne na to, że autonomia jednostki pośredniczy w związku oddziaływań środowiskowych na osobę z jej funkcjonowaniem w szkole, pracy i relacjach z innymi.

Projektowany model zakładał istnienie bezpośrednich powiązań cech temperamentu uczniów oraz oddziaływań rodziców i nauczycieli z postrzeganą trudnością autonomicznego uczenia się. W modelu tym założono także występowanie związków między cechami temperamentu oraz oddziaływaniami środowiska a zmiennymi uznanymi za pośredniczące, takimi jak: motywacja do uczenia się, autonomia ogólna, poczucie własnej skuteczności oraz preferencje wobec nauczycielskich działań wspierających samodzielność nabywania wiedzy i umiejętności. Zaprojektowano również bezpośrednie relacje między zmiennymi uznanymi za pośredniczące a postrzeganą trudnością autonomicznego uczenia się.

Opisany, poddany weryfikacji model różnił się w porównaniu z modelami prototypowymi pod względem:

- ujmowania autonomii uczenia się poprzez mierzenie trudności doświadczanej podczas samodzielnego wykonywania zadań związanych z nabywaniem wiedzy i umiejętności;



- uwzględnienia w jednym modelu obok czynników środowiskowych wyjaśniających poziom autonomii uczenia się zmiennych podmiotowych, szczególnie takich jak poczucie własnej skuteczności, autonomia ogólna oraz preferencje uczniów wobec nauczycielskich działań wspierających autonomię.

Przedstawione różnice między modelami prototypowymi a modelem własnym umożliwiły zebranie informacji na temat zależności między nieuwzględnianymi dotąd czynnikami a postrzeganiem trudności samodzielnego uczenia się.

Przeprowadzone badania dostarczyły danych umożliwiających wzbogacenie praktycznych działań pedagogicznych oraz rozszerzających wiedzę teoretyczną.

W wyniku przeprowadzonych badań skonstruowano narzędzia przeznaczone do pomiaru postrzegania trudności autonomicznego uczenia się, poziomu wsparcia autonomii doświadczanego przez rodziców i nauczycieli oraz poczucia własnej skuteczności w pełnieniu roli ucznia. Narzędzia te mogą być wykorzystywane w praktyce pedagogicznej dla celów diagnostycznych.

Uzyskane rezultaty umożliwiają także sformułowanie następujących zaleceń dla tworzenia programów wspierania rozwoju autonomii uczenia się. Za najważniejsze z takich zaleceń uznano wdrażanie uczniów do wykorzystania strategii kontrolowania motywacji i emocji oraz uwzględnienie w pracy nauczycieli takich oddziaływań wspierających autonomię uczniów jak uwzględnianie ich zainteresowań oraz pokazywanie im, jak pokonywać przeszkody, które napotykają w czasie samodzielnego uczenia się.

Wydaje się, że do najważniejszych osiągnięć teoretycznych można włączyć wyniki stwierdzające, że:

- a) im wyższą trudność autonomicznego uczenia się odczuwa młody człowiek, tym niższe wsparcie autonomii otrzymuje od swoich rodziców.
- b) wraz ze wzrostem emocjonalności młodego człowieka spada poziom jego poczucia własnej skuteczności jako ucznia, autonomii ogólnej oraz wsparcia autonomii, jakiego doświadcza od swoich rodziców;
- c) im wyższa aktywność młodego człowieka, tym bardziej rodzice wspierają jego autonomię.

Wydaje się, że wprowadzenie do programów kształcenia rozwijania zdolności do samodzielnego uczenia się i refleksyjnego oceniania własnych wyników może zwiększyć zdolność do przetrwania i funkcjonowania w nieprzewidywalnych warunkach. Zdaniem Yuvala Noaha HARARIEGO (2014) nie wiadomo, jaki będzie świat za 50 lat. Bez względu na to, czy stanie się on lepszym czy gorszym od istniejącego obecnie, programy edukacyjne powinny formować adaptacyjną zdolność jednostek do samodzielnego funkcjonowania i uczenia się w zmieniających się warunkach. Zreferowane w niniejszej pracy badania własne wskazują, że kształtowaniem umiejętności samodzielnego uczenia się powinny być objęte szczególnie jednostki, które w następstwie wysokiego poziomu emocjonalności oraz niskiej aktywności nie sygnalizują na zewnątrz swoich predyspozycji do przejmowania odpowiedzialności za własne postępowanie.



# Aneks

## KWESTIONARIUSZ SAMOOCENY I OPINII (Anna Studenska Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ)

Celem tego kwestionariusza jest zebranie informacji o trudnościach, jakie napotykasz w uczeniu się. Twoje spostrzeżenia zostaną wykorzystane w opracowaniu programów nauczania przyjaznych dla uczniów. Kwestionariusz jest anonimowy. Proszę o odpowiedzi rzetelnie odzwierciedlające sposób, w jaki się uczysz, oraz to, jak postrzegasz siebie i swoje środowisko.

Zanim zaczniesz odpowiadać na stwierdzenia, uważnie przeczytaj instrukcję dołączoną do każdej części kwestionariusza oraz zapoznaj się z tym, spośród jakich odpowiedzi możesz wybierać. Odpowiedz na każde stwierdzenie zakreślając kółkiem jedną odpowiedź – tą która według Ciebie jest prawdziwa lub najbliższa prawdy.

Na początek proszę podać swój wiek i płeć WIEK.....(LAT) PŁEĆ.....

<p>Na uczenie się składa się wiele czynności. Wykonywanie jednych przychodzi łatwo, innych – trudno. Czynność, której wykonywanie przychodzi trudno jednej osobie, może okazać się łatwą dla innej i odwrotnie. Proszę odpowiedzieć na 34 stwierdzenia dotyczące Twojego uczenia się. Każda szczerą oceną jest wartościowa i dobrze świadczy o osobie, która ją wystawia. Proszę uważnie przeczytać każde stwierdzenie i ocenić, jak trudno jest Ci samodzielnie wykonać czynność, którą ono opisuje, gdy się uczysz. Oceny każdego ze stwierdzeń proszę dokonać zakreślając kółkiem jedną z liczb na skali od 0 do 6, gdzie:</p> <p>0 oznacza BARDZO ŁATWO (BŁ), natomiast 6 oznacza BARDZO TRUDNO (BT).</p> <p>Zakreśl tym WYŻSZĄ LICZBĘ na skali dołączonej do stwierdzenia im TRUDNIEJ jest Ci samodzielnie wykonywać opisaną w nim czynność, gdy samodzielnie się uczysz.</p>								
Lp.	GDY UCZYSZ SIĘ, JAK TRUDNO JEST CI SAMODZIELNE	BŁ						BT
1.	stwierdzić, jaka wiedza i umiejętności są Ci potrzebne do osiągnięcia celów, jakie przed sobą stawiasz	0	1	2	3	4	5	6
2.	określić, jakie cele związane z uczeniem się chcesz osiągnąć	0	1	2	3	4	5	6
3.	stwierdzić, co Ci przeszkadza, a co pomaga w nauce	0	1	2	3	4	5	6
4.	zaplanować, jak wykorzystasz swoje mocne strony w uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6
5.	planować, czego się nauczysz w najbliższym czasie	0	1	2	3	4	5	6
6.	planować, czego się nauczysz w dalszej przyszłości	0	1	2	3	4	5	6

7.	wyznaczyć czas na prywatną naukę poza obowiązkowymi zajęciami	0	1	2	3	4	5	6
8.	szukać ludzi, materiałów lub kursów, mogących pomóc Ci w uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6
9.	zdecydować, jakie wyniki uczenia się chcesz osiągnąć	0	1	2	3	4	5	6
10.	stwierdzić, jak szczegółowo masz opanować dany materiał	0	1	2	3	4	5	6
11.	stwierdzić, co jest potrzebne, żeby dobrze się nauczyć określonego materiału lub wykonać zadanie	0	1	2	3	4	5	6
12.	planować, ile czasu poświęcisz na uczenie się określonego materiału	0	1	2	3	4	5	6
13.	decydować, jak będziesz się uczyć danego materiału	0	1	2	3	4	5	6
14.	wybrać taki sposób uczenia się, by osiągnąć zamierzone wyniki	0	1	2	3	4	5	6
15.	wybrać sposób, dzięki któremu sprawdzisz poziom opanowania materiału	0	1	2	3	4	5	6
16.	określić, jak wykorzystasz swoje mocne strony podczas sprawdzianu wiedzy i umiejętności lub prezentacji wyników wykonanej pracy	0	1	2	3	4	5	6
17.	zorganizować miejsce sprzyjające uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6
18.	wprowadzić w życie plany związane z uczeniem się	0	1	2	3	4	5	6
19.	stosować różne sposoby uczenia się	0	1	2	3	4	5	6
20.	zwracać uwagę na to, czy Twoje uczenie się przebiega prawidłowo	0	1	2	3	4	5	6
21.	sprawdzać skuteczność różnych sposobów uczenia się	0	1	2	3	4	5	6
22.	opanować emocje, jakie przeżywasz w związku z uczeniem się	0	1	2	3	4	5	6
23.	wzbudzić w sobie chęć do nauki	0	1	2	3	4	5	6
24.	wykorzystać dobre samopoczucie, swoje zainteresowania i okoliczności tak, by sprzyjały uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6
25.	skupić się na nauce mimo przeszkód, które cię rozpraszają	0	1	2	3	4	5	6
26.	kontynuować naukę w sytuacji, gdy inne czynności byłyby przyjemniejsze	0	1	2	3	4	5	6
27.	zrezygnować z robienia rzeczy, które przeszkadzają Ci w uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6
28.	ocenić skuteczność własnego uczenia się	0	1	2	3	4	5	6
29.	określić, czy poziom opanowania przez Ciebie określonej wiedzy lub umiejętności jest wystarczający	0	1	2	3	4	5	6
30.	zastanowić się, jakie zmiany wprowadzić, by Twoje uczenie się było lepsze	0	1	2	3	4	5	6
31.	dokonać zmian dotyczących własnego uczenia się, gdy uznasz to za konieczne	0	1	2	3	4	5	6

32.	określić, czy cele, jakie chcesz osiągnąć, są warte Twojego czasu i wysiłku	0	1	2	3	4	5	6
33.	stwierdzić, co jest przyczyną wyników, jakie osiągasz w uczeniu się	0	1	2	3	4	5	6
34.	określić, czy to, co zamierzasz robić, pomoże Ci zrealizować cele, które chcesz osiągnąć	0	1	2	3	4	5	6

Z KAŻDEJ PARY WYBIERZ I ZAKREŚL KÓŁKIEM TO STWIERDZENIE – A LUB B, KTÓRE OPISUJE TĘ SYTUACJĘ SZKOLNĄ, KTÓRA BARDZIEJ CI ODPOWIADA

35.	A	Samodzielnie uczysz się na lekcji z materiałów przyniesionych przez nauczyciela i dołączonych do nich zestawów pytań i zadań
	B	Nauczyciel na lekcji dokładnie wszystko tłumaczy i przedstawia, a Ty słuchasz i wykonujesz zadania według podanej instrukcji
36.	A	Nauczyciel określa, co będzie Ci potrzebne, by dobrze wykonać pracę, jaką masz do zrobienia
	B	Samodzielnie musisz zdecydować, co będzie Ci potrzebne, by wykonać pracę, jaką masz do zrobienia
37.	A	Nauczyciel zadaje Ci zadania do wykonania
	B	Nauczyciel daje kilka zadań, z których możesz wybrać to, które wykonasz
38.	A	Możesz samodzielnie zdecydować, co i w jakiej kolejności będziesz robić oraz z jakich materiałów skorzystasz, aby wykonać zadanie
	B	Nauczyciel określa, co i w jakiej kolejności masz robić i z jakich materiałów skorzystasz, aby wykonać zadanie
39.	A	Nauczyciel mówi Ci, jaką ocenę otrzymałeś
	B	Nauczyciel mówi Ci, jaką ocenę otrzymałeś oraz co było w Twojej pracy dobrego, a co wymaga poprawy
40.	A	Nauczyciel tłumaczy, jak należy postępować, oraz podaje powody, dlaczego w ten a nie inny sposób
	B	Nauczyciel tłumaczy, jak należy postępować

W tej części kwestionariusza proszę wskazać, w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami. Dla każdego stwierdzenia wskaż zakreślając kółkiem jedną z pięciu odpowiedzi: 1 – zdecydowanie nie (ZN); 2 – raczej nie (RN); 3 – nie wiem (NW); 4 – raczej tak (RT); 5 – zdecydowanie tak (ZT). Zakreśl tym wyższą liczbę, im prawdziwiej Twoim zdaniem stwierdzenie opisuje Twoje środowisko i Ciebie

MOI RODZICE		ZN	RN	NW	RT	ZT
41.	pozwalają mi samodzielnie decydować o ważnych sprawach dotyczących mojego życia	1	2	3	4	5
42.	otaczają mnie życzliwością i serdecznością	1	2	3	4	5
43.	szanują moje zdanie, poglądy życiowe, uczucia, zainteresowania i plany	1	2	3	4	5
44.	krytycznie odnoszą się do moich pomysłów oraz samodzielnych działań	1	2	3	4	5

45.	tłumaczą, dlaczego warto postępować w proponowany przez nich sposób	1	2	3	4	5
46.	mówią mi, co jest dobre, a co złe w moim postępowaniu	1	2	3	4	5
47.	wyręczają mnie w robieniu tego, co mógłbym/mogłabym zrobić samodzielnie	1	2	3	4	5
48.	dają mi do zrozumienia, że we mnie wierzą	1	2	3	4	5
MOI NAUCZYCIELE		ZN	RN	NW	RT	ZT
49.	dają uczniom w czasie lekcji możliwość wyboru rodzaju zadań do wykonania	1	2	3	4	5
50.	pozwalają uczniom wybrać sposób wykonania pracy	1	2	3	4	5
51.	pytają mnie, dlaczego wybrałem/-am ten a nie inny sposób wykonania pracy/rozwiązania zadania	1	2	3	4	5
52.	informują mnie, jakie warunki muszę spełnić, by otrzymać określoną ocenę	1	2	3	4	5
53.	dają mi okazję, bym samodzielnie ocenił/-a wykonaną przez siebie pracę	1	2	3	4	5
54.	mówią mi, co robię dobrze, a nad czym mam jeszcze popracować	1	2	3	4	5
55.	tłumaczą, dlaczego mam postępować we wskazany przez nich sposób	1	2	3	4	5
56.	pokazują różne sposoby uczenia się	1	2	3	4	5
57.	podpowiadają mi, jak mogę pokonać przeszkody, które napotykam w uczeniu się	1	2	3	4	5
58.	pobudzają mnie do obserwowania tego, jakie sposoby uczenia się wykorzystuję i jakie są ich efekty	1	2	3	4	5
59.	pomagają mi rozwijać moje zainteresowania i zdolności	1	2	3	4	5
60.	są dla mnie życzliwi	1	2	3	4	5
JA SAM/JA SAMA		ZN	RN	NW	RT	ZT
61.	Lubię przebywać z ludźmi	1	2	3	4	5
62.	Zwykle sprawiam wrażenie osoby spieszącej się	1	2	3	4	5
63.	Łatwo mnie przestraszyć	1	2	3	4	5
64.	Często jestem spięty(a)	1	2	3	4	5
65.	Kiedy jestem niezadowolony(a), natychmiast daję to odczuć innym ludziom	1	2	3	4	5
66.	Jestem czasem samotnikiem	1	2	3	4	5
67.	Lubię być stale czymś zajęty(a)	1	2	3	4	5
68.	Uchodzę za osobę zapalczywą i porywczą	1	2	3	4	5
69.	Często czuję się sfrustrowany(a)	1	2	3	4	5

70.	Moje życie ma szybkie tempo	1	2	3	4	5
71.	Codzienne zdarzenia czynią mnie zatroskanym(a) i roztrzęsionym(a)	1	2	3	4	5
72.	Często nie czuję się bezpiecznie	1	2	3	4	5
73.	Wiele rzeczy mnie irytuje	1	2	3	4	5
74.	Kiedy się przestraszę, wpadam w panikę	1	2	3	4	5
75.	Wolę pracować w grupie niż samotnie	1	2	3	4	5
76.	Łatwo jest wytrącić mnie z równowagi	1	2	3	4	5
77.	Często czuję się, jakbym tryskał(a) energią	1	2	3	4	5
78.	Trzeba wiele wysiłku, aby mnie rozczłócić	1	2	3	4	5
79.	Przeżywam mniej obaw niż moi rówieśnicy	1	2	3	4	5
80.	Uważam, że ludzie są bardziej zajmujący niż cokolwiek innego	1	2	3	4	5
81.	Preferuję takie sytuacje, w których mogę samodzielnie wybierać i podejmować decyzje	1	2	3	4	5
82.	O tym, co będę robić, decyduję, kierując się własnymi zainteresowaniami i celami	1	2	3	4	5
83.	Trudno mi zdecydować, czego naprawdę chcę	1	2	3	4	5
84.	Łatwo dokonuję wyboru	1	2	3	4	5
85.	Często nie wiem, co myśleć o pewnych sprawach	1	2	3	4	5
86.	Kiedy ludzie pytają mnie o to, czego chcę, to natychmiast znam odpowiedź	1	2	3	4	5
87.	Często waham się, gdy mam zdecydować, co robić	1	2	3	4	5
88.	Gdy działam wbrew woli innych, często odczuwam zdenerwowanie	1	2	3	4	5
89.	Mam silną tendencję, by dostosowywać się do życzeń innych osób	1	2	3	4	5
90.	Gdy nie zgadzam się z innymi, to im o tym mówię	1	2	3	4	5
91.	Często zgadzam się z innymi, nawet gdy nie mam pewności	1	2	3	4	5
92.	Często zmieniam swoje zdanie po wysłuchaniu innych	1	2	3	4	5
93.	Prosto zmierzam do wytyczonego przez siebie celu	1	2	3	4	5
94.	Trudno mi na własną rękę rozpocząć nowe działanie	1	2	3	4	5
95.	Szybko zaczynam czuć się swobodnie, gdy jestem w nowej sytuacji	1	2	3	4	5
96.	Jestem osobą śmiałą	1	2	3	4	5
97.	Łatwo mi na własną rękę rozpoczynać nowe przedsięwzięcia	1	2	3	4	5
98.	Potrafię poradzić sobie z wymaganiami związanymi z uczeniem się	1	2	3	4	5





## Bibliografia

- ASSOR A., KAPLAN H., ROTH G., 2002: *Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork*. "British Journal of Educational Psychology" 72, s. 261–278.
- ATKINS K., 2006: *Autonomy and autonomy competencies: a practical and relational approach*. "Nursing Philosophy" 7, s. 205–215.
- BANDURA A., 2007: *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN.
- BANDURA A., 1994: *Self-efficacy*. In: V.S. RAMACHAUDRAN (ed.), *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4, s. 71–81, New York: Academic Press, Reprinted in H. FRIEDMAN [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html> (dostęp: 14.11.2014).
- BARTNICKA K., SZYBIAK I., 2001: *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- BAUMRIND D., 1966: *Effects of authoritative parental control on child behavior*. "Child Development" 37, (4), s. 887–907.
- BAUMRIND D., 2005: *Patterns of parental authority and adolescent autonomy*. "New Directions for Child and Adolescent Development" 108, s. 61–69.
- BECK R., TYLOR C., ROBINS M., 2003: *Missing home: sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen*. "Anxiety, Stress and Coping" 16 (2), s. 155–156.
- BEDYŃSKA S., KSIĄŻEK M., 2012: *Statystyczny drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- BEKKER M., 1993: *The development of Autonomy scale based on recent insights into gender identity*. "European Journal of Personality" 7, s. 177–194.
- BEMBENUTTY H., 2007: *Self-regulation of learning and academic delay of gratification: gender and ethnic differences among college students*. "Journal of Advanced Academics" 18 (4), s. 586–616.
- BENSON P., 2001: *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education Limited.
- BENSON P., VOLLER P., 1997: *Introduction: autonomy and independence in language learning*. In: P. BENSON, P. VOLLER: *Autonomy and independence in language learning*. London, New York: Longman, s. 1–12.
- BEREŻNICKI F., 2001: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls.
- BERNER H., 2006: *Współczesne kierunki pedagogiczne*. W: B. ŚLIWERSKI (red.): *Pedagogika*. T. 1. Gdańsk: GWP, s. 195–275.
- BIDJERANO T., YUN DAI D., 2007: *The relationship between the big five model of personality and self-regulated learning strategies*. "Learning and Individual Differences" 17, s. 69–81.

- BLICKLE G., 1996: *Personality traits, learning strategies and performance*. "European Journal of Personality" 10, s. 337–352.
- BLOCK J.H., BLOCK J., 1980: *The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior*. In: A. COLLINS: *Development of cognition, affect and social relations*. New York: Psychology Press.
- BOEKAERTS M., CASCALLAR E., 2006: *How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?* "Educational Psychology Review" 18, s. 199–210.
- BOEKAERTS M., CORNO L., 2005: *Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention*. "Applied Psychology: An International Review" 54 (2), s. 199–231.
- BREEN M.P., MANN S., 1997: *Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy*. In: P. BENSON, P. VOLLER (eds.): *Autonomy and independence in language learning*. London, New York: Longman, s. 132–149.
- BRODEUR M., MERCIER J., DUSSAULT M., DEAUDELIN C., RICHER J., 2006: *Élaboration et validation d'une échelle d'autorégulation de l'apprentissage relative à l'intégration pédagogique de TIC, AREGA-TIC*. "Canadian Journal of Behavioral Science" 38 (3), s. 238–249.
- BRUNER J. S., 1974: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- CALLO C., 2006: *Modele wychowania*. W: B. ŚLIWERSKI (red.): *Pedagogika*. T. 1. Gdańsk: GWP, s. 278–390.
- CLAPAREDE E., 1924: *Poradnictwo zawodowe. Zadania i metody*. Tłum. M. SOKALOWA. Warszawa: Wydawnictwo Ligii Pracy.
- CLARK D.A., BECK A.T., 1991: *Personality factors in dysphoria: a psychometric refinement of Beck's Sociotropy–Autonomy scale*. "Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment" 13, s. 369–388.
- CLEARY T. J., 2006: *The development and validation of the Self-Regulation Strategy Inventory – self-report*. "Journal of School Psychology" 44, s. 307–322.
- CUYPERS S.E., HAJI I., 2006: *Education for critical thinking: can it be indoctrinative?* "Educational Philosophy and Theory" 38 (6), s. 723–743.
- DECI E.L., RYAN R.M., 1985: *The General Causality Orientations Scale: self-determination in personality*. "Journal of Research in Personality" 19, s. 109–134.
- DECI E., RYAN R., 2013: *The importance of autonomy for development and well-being*. In: B.W. SOKOL, F.M. GROUZET, U. MÜLLER (eds.): *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct*. Cambridge University Press.
- DECI E., VALLERAND R.J., PELLETIER L.G., RYAN R. M., 1991: *Motivation and education: the self-determination perspective*. "Educational Psychologist" 26 (3, 4), s. 325–346.
- DEMBO M.H., 1997: *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- DEMETRIO D., 2006: *Edukacja dorosłych*. W: B. ŚLIWERSKI (red.): *Pedagogika*. T. 3. Gdańsk: GWP, s. 112–235.
- DEMETRIOU A., 2000: *Organization and development of self-understanding and self-regulation. Toward a general theory*. In: M. BOEKAERTS, P.R. PINTRICH, M. ZEIDNER: *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, s. 209–254.
- DERRICK M.G., ROVAI A.P., PONTON M., CONFESSORE G.J., CARR P.B., 2007: *An examination of gender, marital status and prior educational attainment and learner autonomy*. "Educational Research and Review" 2 (1), s. 1–8.
- DRABIK L., 2009: *Słownik wyrazów obcych PWN z przykładami i poradami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DRESEL M., HAUGWITZ M., 2005: *The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: evidence for interactions with academic self-concept and gender*. "High Ability Studies" 16 (2), s. 201–218.

- DOBROWOLSKI A.B., 1960: *Nowa Dydaktyka*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- DRÜE H., 1995: *Fenomenologia i psychoanaliza*. "Studia Philosophiae Christianae" 31 (2), s. 203–214, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia\\_Philosophiae\\_Christianae/Studia\\_Philosophiae\\_Christianae-r1995-t31-n2/Studia\\_Philosophiae\\_Christianae-r1995-t31-n2-s203-214/Studia\\_Philosophiae\\_Christianae-r1995-t31-n2-s203-214.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Philosophiae_Christianae/Studia_Philosophiae_Christianae-r1995-t31-n2/Studia_Philosophiae_Christianae-r1995-t31-n2-s203-214/Studia_Philosophiae_Christianae-r1995-t31-n2-s203-214.pdf) (dostęp: 10.05.2016).
- DUCKWORTH A.L., CARLSON S.M., 2013: *Self-regulation and school success*. In: B.W. SOKOL, F.M. GROUZET, U. MÜLLER (eds.): *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct*. Cambridge University Press, s. 208–230.
- DWORKIN G., 1988: *The theory and practice of autonomy*. Cambridge, Cambridge University Press.
- EKSTROM L.W., 2011: *Free will is not a mystery*. In: R. KANE (ed.): *The Oxford handbook of free will*. Oxford: Oxford University Press, s. 366–380.
- ERHARD-WEISS D., 2008: *Mothers' and Fathers' judgments about young children autonomy*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- ERIKSON E.H., 2012: *Dopelniony cykl życia*. Gliwice: Helion.
- FLAVELL J.H., 1979: *Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry*. "American Psychologist" 34 (10), s. 906–911.
- FORGAS J.P., BAUMEISTER R.F., TICE D.M., 2009: *The psychology of self-regulation: an introductory review*. In: J.P. FORGAS, R.F. BAUMEISTER, TICE D.M. (eds.): *Psychology of self-regulation. Cognitive, affective and motivational processes*. New York: Psychology Press, s. 1–17.
- FRANKEN R., 2005: *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- GAJEWSKA G., 2009: *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- GOUGH H.G., HEILBRUN A.B. Jr., 1983: *The Adjective Checklist Manual*. CCP Inc. Mindgarden.
- GÓRNIOWICZ J., 1997: *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- GRAMZOW R., SEDIKIDES C., PANTER A., SATHY V., HARRIS J., INSKO C., 2004: *Patterns of self-regulation and the Big Five*. "European Journal of Personality" 18, s. 367–385.
- GROLNICK W.S., RAFTERY-HELMER J.N., 2013: *Facilitating autonomy in the family: supporting intrinsic motivation and self-regulation*. In: B.W. SOKOL, F.M. GROUZET, U. MÜLLER (eds.): *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct*. Cambridge University Press, s. 141–164.
- GROUZET F.M., SOKOL B.W., MÜLLER U., 2013: *Self-regulation and autonomy. An Introduction*. In: B.W. SOKOL, F.M. GROUZET, U. MÜLLER (eds.): *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct*. Cambridge University Press, s. 1–18.
- GUTEK G.L., 2007: *Filozofia dla pedagogów*. Gdańsk: GWP.
- HARARI Y.N., 2014: *Od zwierząt do bogów. Krótka historia ludzkości*. Warszawa: Dom Wydawniczy PWN.
- HASHEMIAN M., SOURESHJANI K.H., 2011: *The interrelationship of autonomy, motivation and academic performance of Persian L2 learners in distance education contexts*. "Theory and Practice in Language Studies" 1 (4), s. 319–326.
- HAWORTH L., 1986: *Autonomy. An essay in philosophical psychology and ethics*. New Haven: Yale University Press.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 2008: *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i profesjonalne.
- HMEL B.A., PINCUS A.L., 2002: *The meaning of autonomy: on and beyond the Interpersonal Circumplex*. "Journal of personality" 70 (3), s. 277–310.
- HONDERICH T., 1998: *Encyklopedia filozofii*. T. 1. Poznań: Zysk i S-ka.
- HONG E., O'NEIL Jr.H., 2001: *Construct validation of a trait self-regulation model*. "International Journal of Psychology" 36 (3), s. 186–194.

- HOYLE R.H., 2006: *Personality and self-regulation: trait and information-processing perspectives*. "Journal of Personality" 74 (6), s. 1507–1525.
- HUFLEJT-ŁUKASIK M., 2010: *Ja i procesy samoregulacji. Różnice między zdrowiem a zaburzeniami psychicznymi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- ILLERIS K., 2006: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- INGARDEN R., 2009: *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- JACKSON N., 2004: *Developing the concept of metalearning*. "Innovations in Education and Teaching International" 41 (4), s. 391–403.
- JANIS I.L., FIELD P.B., 1959: *The Janis and Field Personality Questionnaire*. In: C.I. HOVLAND, I.L. JANIS (eds.): *Personality and persuasibility*. New Heaven: Yale University Press.
- JUNG C.G., 2009: *O rozwoju osobowości*. W: C.G. JUNG: *O rozwoju osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo KR, s. 183–204.
- JUUL J., 2014: *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- KANT I., 2002: *Krytyka praktycznego rozumu*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- KAPLAN H.B., POKORNY A.D., 1969: *Self-derogation and psychosocial adjustment*. "Journal of Nervous and Mental Disease" 149, s. 421–434.
- KASHEFIAN-NAINI, S., 2002: *An investigation into college EFL learners' beliefs demonstrating their predispositions towards learner autonomy*. Niepublikowana praca magisterska, Shiraz University, Shiraz, Iran.
- KOESTNER R., LOSIER G., 1996: *Distinguishing reactive versus reflective autonomy*. "Journal of Personality" 64 (2), s. 465–494.
- KOJS W., 1999: *O kształtowaniu pojęć i przekonań*. W: K. DENEK, T. ZIMNY (red.): *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa: Menos, s. 63–78.
- KOPALIŃSKI W., 2007: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem. Część pierwsza od A do M (mi-parti)*. Warszawa: HPS.
- KOT S., 1996: *Historia wychowania*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo "Żak".
- KRETTENAUER T., 2013: *Revisiting the moral self-construct: devevelopmental perspectives on moral selfhood*. In: B.W. SOKOL, F.M. GROUZET, U. MÜLLER (eds.): *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct*. Cambridge University Press, s. 115–140.
- KUBIELSKI W., 2006: *Podstawy pomiaru, konstruowania i ewaluacji testu dydaktycznego*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- KUHN F. J., 2008: *Dziecko w drodze do samodzielności. O wewnętrżnej reformie szkoły*. W: W. ŚLIWERSKA, B. ŚLIWERSKI: *Edukacja w wolności*. Kraków: Impuls, s. 81–88.
- KUJAWIŃSKI J., 2001: *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- LEDZIŃSKA M., 1996: *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- LEDZIŃSKA M., CZERNIAWSKA E., 2011: *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- LEWOWICKI T., 1977: *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- MADDOUX J., GOSSELIN J., 2003: *Self-efficacy*. In: M.R. LEARY, J.P. TANGLNEY (eds.): *Handbook of self-identity*. New York: Guilford Press, s. 218–238.

- MANSAGER E., VOLK R., 2004: *Parents' prism: three dimensions of effective parenting*. "Journal of Individual Psychology" 60 (3), s. 277–293.
- MARTIN J.E., MITHAUG D.E., COX P., PETERSON L.Y., VAN DYCKE J.L., CASH M.E., 2003: *Increasing self-determination: teaching students to plan, work, evaluate and adjust*. "Exceptional Children" 69 (4), s. 431–447.
- MASLOW A., 2009: *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PWN.
- MATULKA Z., 1998: *Samokształcenie*. W: W. KRYSIAK (red.): *Uczyć się uczyć, wypisy*. Szczecin: Wydawnictwo DR TWP w Szczecinie.
- MAYER R. E., 1988: *Learning strategies: an overview*. In: C.E. WEINSTEIN, E.T. GOETZ, P.A. ALEXANDER: *Learning and study strategies. Issues of instruction, assessment and evaluation*. New York: Academic Press INC, s. 11–22.
- MAZUR P., 2013: *Autonomia osoby w myśli klasycznej*. W: G. HOŁUB, P. DUCHLIŃSKI, T. BIESAGA: *Od autonomii osoby do autonomii pacjenta*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM, s. 17–43.
- MCCABE L.A., CUNNINGTON M., BROOKS-GUNN J., 2007: *The development of self-regulation in young children. Individual characteristics and environmental contexts*. In: R.F. BAUMMEISTER, K.D. VOHS (eds.): *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications*. New York, London: The Guilford Press, s. 340–356.
- MELE A.R., 2001: *Autonomous agents. From self-control to autonomy*. Oxford: Oxford University Press.
- MIH V., 2013: *Role of parental support for learning, autonomous / control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis*. "Cognition, Brain, Behavior" 17 (1), s. 35–59.
- MORRISON F., PONITZ C., MCCLELLAND M., 2010: *Self-regulation and academic achievement in the transition to school*. In: S. CALKINS, M. BELL (eds.): *Child development at the intersection of emotion and cognition. Human brain development*. Washington, DC, US: American Psychological Association, s. 203–224.
- MUIS K.R., WINNE P.H., JAMIESON-NOEL D., 2007: *Using a multitrait-multimethod analysis to examine conceptual similarities of three self-regulated learning inventories*. "British Journal of Educational Psychology" 77, s. 177–195.
- MULTON K.D., BROWN S.D., LENT R.W., 1991: *Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation*. "Journal of Counseling Psychology" 38 (1), s. 30–38.
- MURRAY H., 1938: *Explorations in personality. A clinical and experimental study of fifty men of college age by the workers at the Harvard Psychological Clinic*. New York: Oxford University Press.
- NG S.F., CONFESSORE G.J., JUSOFF Z., AZIZ N.A., LAJIS M.N., 2011: *Learner autonomy and academic performance among undergraduate students*. "International Journal of Social Sciences and Education" 1 (4), s. 669–679.
- NOOM M., 1999a: *Theoretical perspectives on adolescent autonomy*. In: IDEM: *Adolescent autonomy: characteristics and correlates*. Delft: Eburon Publishers, s. 5–21.
- NOOM M., 1999b: *Individual and social correlates of adolescent autonomy*. In: IDEM: *Adolescent autonomy: characteristics and correlates*. Delft: Eburon Publishers, s. 43–74.
- NOOM M., 1999c: *Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword?* In: IDEM: *Adolescent autonomy: characteristics and correlates*. Delft: Eburon Publishers, s. 75–94.
- NOOM M., DEKOVIĆ M., 1999: *Family interaction as a context for the development of adolescent autonomy*. In: M. NOOM: *Adolescent autonomy: characteristics and correlates*. Delft: Eburon Publishers, s. 75–113.



- NOOM M., DEKOVIĆ M., MEEUS W., 1999: *Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy*. In: M. NOOM: *Adolescent autonomy: characteristics and correlates*. Delft: Eburon Publishers, s. 23–41.
- NUCCI L., 2013: "It's a part of life to do what you want": *The role of personal choice in social development*. In: B.W. SOKOL, F.M. GROUZET, U. MÜLLER (eds.): *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct*. Cambridge University Press, s. 165–190.
- NUNAN D., 1997: *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. In: P. BENSON, P. VOLLER (eds.): *Autonomy and independence in language learning*. London, New York: Longman, s. 192–203.
- OKOŃ W., 1965: *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*. „Nowa Szkoła” nr 7–8, s. 23–29.
- OKOŃ W., 1979: *Koncepcja kształcenia wielostronnego*. „Badania Oświatowe” nr 3, s. 38–49.
- OKOŃ W., 1987: *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- OKOŃ W., 1996: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Żak.
- OKOŃ W., 1999: *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- ONISZCZENKO W., 1997: *Kwestionariusz Temperamentu EAS Arnolda Bussa i Roberta Plomina. Wersje dla dorosłych i dla dzieci. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- OXFORD R., 1990: *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- PALLANT J., 2005: *SPSS survival manual. A step by step guide to data analyzing using SPSS for Windows, Version 12*. New York: Open University Press.
- PARIS S., PARIS A., 2001: *Classroom applications of research on self-regulated learning*. „Educational Psychologist” 36 (2), s. 89–101.
- PARIS S.G., 1988: *Models and metaphors of learning strategies*. In: C.E. WEINSTEIN, E.T. GOETZ, P.A. ALEXANDER: *Learning and study strategies. Issues of instruction, assessment and evaluation*. New York: Academic Press INC, s. 299–321.
- PIAGET J., 1967: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.
- PINCUS A.L., GURTMAN M.B., RUIZ M.A., 1998: *Structural analysis of social behavior (SASB): circumplex analyses and structural relations with Interpersonal Circle and the Five Factor Model of Personality*. „Journal of Personality and Social Psychology” 74 (6), s. 1629–1645.
- PINTRICH P., 2004: *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. „Educational Psychology Review” 16 (4), s. 385–407.
- PINTRICH P.R., SMITH D.A., GARCIA T., McKEACHIE W.J., 1991: *Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ: Technical report No 91–B–004*. The Regents of the University of Michigan.
- PIOTROWSKI J., LAPIERRE M., LINEBARGER D., 2013: *Investigating correlates of self-regulation in early childhood with representative sample of English-speaking American families*. „Journal of Child and Family Studies” 22, s. 423–436.
- PONTON M.K., CARR P.B., 2000: *Understanding and promoting autonomy in self-directed learning*. „Current Research in Social Psychology” 5 (19), s. 271–284.
- PONTON M.K., DERRICK M.G., CARR P.B., 2005: *The relationship between resourcefulness and persistence in adult autonomous learning*. „Adult Education Quarterly” 55 (2), s. 116–128.
- PÓŁTURZYCKI J., 1999: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., WŁODARSKI Z., 1998: *Psychologia wychowawcza*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- PUŚLECKI W., 2002: *Pełnomocność ucznia*. Kraków: Impuls.

- RADZIEWICZ-WINNICKI A., ROTER A., 1999: *Problemy oświaty w postmonocentrycznym łańdźie społecznym*. W: K. DENEK, T. ZIMNY (red.): *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa: Menos, s. 63–78.
- RAMSEGER J., 2008: *Szkoły oporu. Radykalne szkoły reform w praktyce*. W: W. ŚLIWERSKA, B. ŚLIWERSKI: *Edukacja w wolności*. Kraków: Impuls, s. 89–104.
- REBER A.S., 2000: *Słownik psychologii*. Redakcja naukowa wydania polskiego I. KURCZ, K. SKARŻYŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- REEVE J., JANG H., 2006: *What teachers say and do to support student's autonomy during a learning activity?* "Journal of Educational Psychology" 98 (1), s. 209–218.
- REYNOLDS R.E., SHIREY L.L., 1988: *The role of attention in studying and learning*. In: C.E. WEINSTEIN, E.T. GOETZ, P.A. ALEXANDER: *Learning and study strategies. Issues of instruction, assessment and evaluation*. New York: Academic Press INC, s. 77–100.
- RIDING R., RYNER S., 1988: *Cognitive styles and learning strategies. Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.
- ROSENBERG M., 1965: *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- RYAN R.M., DECI E.L., 2002: *Overview of Self-Determination Theory: and orgasmic dialectical perspective*. In: E.L. DECI, R.M. RYAN (eds.): *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press, s. 3–32.
- RYAN R., DECI E., 2006: *Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination and will?* "Journal of Personality" 74 (6), s. 1557–1585.
- RYŚ M., 2004: *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- SATO T., MCCANN D., 1998: *Individual differences in relatedness and individuality: an exploration of two constructs*. "Personality and Individual Differences" 24 (6), s. 847–859.
- SAWYER R.K., 2013: *Development as emergence*. In: B.W. SOKOL, F.M. GROUZET, U. MÜLLER (eds.): *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct*. Cambridge University Press, s. 78–100.
- SCHRAW G., DENNISON R.S., 1994: *Assessing metacognitive awareness*. "Contemporary Educational Psychology" 19, s. 460–475.
- SCHUNK D.H., ERTMER D., 2000: *Self-regulation and academic learning. Self-efficacy enhancing interventions*. In: M. BOEKAERTS, P.R. PINTRICH, M. ZEIDNER: *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, s. 631–649.
- SHEERIN S., 1997: *An exploration of the relationship between self-access and independent learning*. In: P. BENSON, P. VOLLER (eds.): *Autonomy and independence in language learning*. London, New York: Longman, s. 54–65.
- SHELDON K., KASSER T., HOUSER-MAROKO L., JONES T., TURBAN D., 2005: *Doing one's duty: chronological age, felt autonomy and subjective well-being*. "European Journal of Personality" 19, s. 97–115.
- SIBLEY A., KERSTEN P., WARD C.D., WHITE B., MEHTA R., GEORGE S., 2006: *Measuring autonomy in disabled people: validation of a new scale in a UK population*. "Clinical Rehabilitation" 20, s. 793–803.
- SIERENS E., VANSTEENKISTE M., GOOSSENS L., SOENENS B., DOCHY F., 2009: *The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning*. "British Journal of Educational Psychology" 79 (1), s. 57–68.
- SILK J.S., MORRIS A.S., KANAYA T., STEINBERG L., 2003: *Psychological control and autonomy granting: opposite ends of continuum or distinct constructs?* "Journal of Research on Adolescence" 13 (1), s. 113–128.

- SINGELIS R., TYLOR C., ROBBINS M., 2003: *Missing home: sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen*. "Anxiety, Stress and Coping" 16 (2), s. 155–156.
- SKINNER B., 1971: *Beyond freedom and dignity*. Harmondsworth: Penguin Books, <http://selfdefinition.org/psychology/BF-Skinner-beyond-Freedom-&-Dignity-1971.pdf> (dostęp: 20.08.2013).
- SKINNER E.A., BELMONT M.J., 1993: *Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*. "Journal of Educational Psychology" 85 (4), s. 571–581.
- SKINNER E., JOHNSON S., SYNDER T., 2005: *Six dimensions of parenting: a motivational model*. "Parenting: Science and Practice" 5 (2), s. 175–235.
- SOENENS B., VANSTEENKISTE M., 2005: *Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: the role of parents' and teachers' autonomy support*. "Journal of Youth and Adolescence" 34 (6), s. 589–504.
- SOKOL B., MÜLLER U., CHANDLER M., 2013: *Constructing the agent: developing conceptions of autonomy and selfhood*. In: B.W. SOKOL, F.M. GROUZET, U. MÜLLER (eds.): *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct*. Cambridge University Press, s. 101–115.
- SPECK O., 2005: *Być nauczycielem*. Gdańsk: GWP.
- STEFANOU C.R., PERENCEVICH K.C., DiCINTO M., TURNER J.C., 2004: *Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership*. "Educational Psychologist" 39 (2), s. 97–110.
- STRACK F., 2001: *Zadowolenie z życia*. W: A. MANSTEAD, M. HEWSTONE, S.T. FISKE, M.A. HOGG, H.T. REIS, G.R. SEMIN (red.): *Psychologia społeczna: encyklopedia Blackwella*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski i S-ka, s. 749.
- STUDENSKA A., 2008: *Zastosowanie Kwestionariusza trudności samoregulowanego uczenia się (KTSU) w diagnozowaniu zdolności szkolnych*. W: J. ŁASZCZYK, M. JABŁONOWSKA (red.): *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- SZLACHTA B., 2001: *Autonomia*. W: *Wielka Encyklopedia PWN*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 535–536.
- SZTOBRYN S., 2004: *Nowe Wychowanie*. W: T. PILCH (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 709–712.
- ŚLIWERSKI B., 2000a: *Edukacja alternatywna – wybrane kontrowersje i dylematy*. W: B. ŚLIWERSKI (red.): *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Impuls.
- ŚLIWERSKI B., 2000b: *Istota samowychowania*. W: B. JURAŚ-KRAWCZYK, B. ŚLIWERSKI (red.): *Pedagogiczne drogowskazy*. Kraków: Impuls, s. 65–68.
- ŚLIWERSKI B., 2003: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls.
- TANG M., NEBER H., 2008: *Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: differences related to nation, gender and grade level*. "High Ability Studies" 19 (2), s. 103–116.
- TATARKIEWICZ W., 1995: *Historia filozofii*. T. 1–3. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- TOMASZEWSKI T., 1998: *Główne idee współczesnej psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- TRZEBIŃSKA E., 2008: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- ULJENS M., 2006: *Dydaktyka szkolna*. W: B. ŚLIWERSKI (red.): *Pedagogika*. T. 2. Gdańsk: GWP, s. 105–251.
- VAN PETEGEM S., BEYERS W., VANSTEENKISTE M., SOENENS B., 2012: *On the association between adolescent autonomy and psychosocial functioning: examining decisional independence from a Self-Determination Theory perspective*. "Developmental Psychology" 48 (1), s. 76–78.



- VOLLER P., 1997: *Does the teacher have a role in autonomous language learning?* In: P. BENSON, P. VOLLER (eds.): *Autonomy and independence in language learning*. London, New York: Longman, s. 98–113.
- VUKMAN K.B., LICARDO M., 2010: *How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood*. "Educational Studies" 36 (3), s. 259–268.
- WALKER J.M., 2008: *Looking at teacher's practices through the lens of parenting style. Three case studies at entry to middle school*. "Journal of Experimental Education" 76, s. 218–240.
- WALLERSTEIN I., 2004: *Koniec świata jaki znamy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- WALTER H., 2011: *Contributions of neuroscience to the free will debate: from random movement to intelligible action*. In: R. KANE (ed.): *The Oxford handbook of free will*. Oxford: Oxford University Press, s. 515–529.
- WARASH B.G., MARKSTROM C.A., 2001: *Parental perceptions of parenting styles in relation to academic self-esteem of preschoolers*. "Education" 121 (3), s. 485–493.
- WATERS A.C., TUCKER D.M., 2013: *Self-regulation of neural development*. In: B.W. SOKOL, F.M. GROUZET, U. MÜLLER (eds.): *Self-regulation and autonomy. Social and developmental dimensions of human conduct*. Cambridge University Press, s. 279–296.
- WATSON G., 1987: *Free action and free will*. "Mind: New Series" 96 (382), s. 145–172.
- WEINBERG M.K., TRONICK E.Z., COHN J.F., OLSON K.L., 1999: *Gender differences in emotional expressivity and self-regulation during early infancy*. "Developmental Psychology" 35 (1), s. 175–188.
- WEINERT F.E., HELMKE A., 1995: *Learning from wise Mother Nature or Big Brother instructor: the wrong choice as seen from educational perspective*. "Educational Psychologist" 30 (3), s. 135–142.
- WEINSTEIN N., PRZYBYLSKI A., RYAN R., 2012: *The index of autonomous functioning: developing of a scale of human autonomy*. "Journal of Research in Personality" 46, s. 397–413.
- WENTZEL K.R., 2002: *Are effective teachers like good parents? Teaching Styles and student adjustment in early adolescence*. "Child Development" 73 (1), s. 287–301.
- WHEELER L., NEZLEK J., 1977: *Sex differences in social participation*. "Journal of Personality and Social Psychology" 35, s. 742–754.
- WIGFIELD A., KLAUDA S., CAMBRIA J., 2011: *Influences on the development of academic self-regulatory processes*. In: B.J. ZIMMERMAN, D.H. SHUNK (eds.): *Handbook of self-regulated learning and performance*. New York: Routledge, s. 33–48.
- WIGGINS J.S., TRAPNELL P., PHILLIPS N., 1988: *Psychometric and geometric characteristics of the revised Interpersonal Adjective Scales, IAS-R*. "Multivariate Behavioral Research" 23, s. 517–530.
- WILCZYŃSKA W., 1999: *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Poznań, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- WINOGRAD P., CHOU HARE V., 1988: *Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation*. In: C.E. WEINSTEIN, E.T. GOETZ, P.A. ALEXANDER: *Learning and study strategies. Issues of instruction, assessment and evaluation*. New York: Academic Press INC, s. 121–139.
- ZIMMERMAN B., 2000: *Self-efficacy: an essential motive to learn*. "Contemporary Educational Psychology" 25, s. 82–91.
- ZIMMERMAN B., 2011: *Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance*. In: B. ZIMMERMAN, D.H. SCHUNK, 2011: *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, London: Routledge, s. 49–64.
- ZIMMERMAN B.J., 2002: *Becoming a self-regulated learner: an overview*. "Theory into Practice" 41 (2), s. 64–70.



# Indeks nazwisk

## A

Adorno Theodor 29  
Assor Avi 84, 89, 215  
Atkins Kim 18, 215  
Aziz Nor Aidil Abdul 219

## B

Bandura Albert 20, 25, 72, 215  
Bartnicka Kalina 28, 215  
Baumeister Roy F. 217  
Baumrind Diana 75, 76, 78, 146, 215  
Beck Aaron T. 50, 215, 216  
Beck Richard 23  
Bedyńska Sylwia 111, 215  
Bekker Marrie H.J. 19, 51, 66, 215  
Belmont Michael J. 83, 222  
Bembenutty Héfer 67, 215  
Benson Phil 33, 35, 52, 80, 83, 215, 216, 220, 221, 223  
Bereźnicki Franciszek 39, 215  
Berner Hans 25, 26, 215  
Beyers Wim 222  
Bidjerano Temi 70, 215  
Blickle Gerhard 70, 216  
Block Jack 68, 216  
Block Jeanne 68, 216  
Boekaerts Monique 37, 52, 53, 79, 84, 90, 99, 103, 206, 216, 221  
Breen Michael P. 34, 216  
Brodeur Monique 53, 216  
Brooks-Gunn Jeanne 219  
Brown Steven D. 219  
Bruner Jerome S. 6, 41, 203, 216  
Buss Arnold 148, 149, 154, 157, 178, 189, 192, 220, 231

## C

Callo Christian 16, 216  
Cambria Jenna 63, 100, 144, 216, 223  
Carlson Stephanie M. 57, 58, 198, 217  
Carr Paul B. 33, 56, 216, 220  
Cascallar Eduardo 37, 90, 99, 103, 206, 216  
Cash Mary E. 219  
Chandler Michael 222  
Chou Hare Victoria 223  
Claparede Édouard 204, 216  
Clark David A. 23, 50, 216  
Cleary Timothy J. 53, 216  
Cohn Jeffrey F. 223  
Confessore Gary J. 29, 216, 219  
Corno Lyn 52, 53, 79, 84, 216  
Costa Paul 68, 70  
Cox Phil 219  
Cronbach Lee 51, 54, 55, 56, 118, 142, 156, 157, 158, 177  
Cunnington Marisol 219  
Cuypers Stefan E. 25, 216  
Czerniawska Ewa 7, 218

## D

Deaudelin Colette 216  
Deci Edward L. 6, 10, 20, 21, 22, 23, 25, 50, 51, 59, 66, 73, 74, 76, 83, 96, 145, 158, 192, 198, 206, 216, 221  
Decroly Owidiusz 28  
Deković Maja 65, 66, 74, 76, 148, 192, 198, 219, 220  
Dembo Myron H. 41, 216  
Demetrio Duccio 31, 216  
Demetriou Andreas 63, 64, 216  
Dennison Rayne S. 55, 221

Derrick M. Gail 33, 56, 65, 67, 100, 198, 216, 220  
 Dewey John 28, 204  
 DiCinto Matthew 222  
 Dilthey Wilhelm 28  
 Dobrowolski Antoni B. 26, 81, 217  
 Dochy Filip 221  
 Dodson John 72  
 Drabik Lidia 15, 216  
 Dresel Markus 67, 198, 216  
 Drüe Herman 17, 217  
 Duckworth Angela L. 57, 198, 217  
 Durbin James 169  
 Dussault Marc 216  
 Dworkin Gerald 18, 19, 49, 217

## E

Ekstrom Laura W. 18, 19, 217  
 Erhard-Weiss Dana 63, 217  
 Erikson Erik H. 63, 217  
 Ertmer Peggy 73, 221

## F

Ferriere Adolph 28  
 Field Peter B. 59, 218  
 Flavell John H. 44, 45, 217  
 Forgas Joseph P. 36, 217  
 Franken Robert 72, 217  
 Freire Paul 29  
 From Erich 29

## G

Gajewska Grażyna 79, 217  
 Garcia Terese 54, 220  
 George Steve 221  
 Goossens Luc 221  
 Gordon, Thomas 29  
 Górniewicz Józef 26, 217  
 Gosselin Jennifer 36, 218  
 Gough Harrison G. 50  
 Gramzow Richard H. 67, 68, 217  
 Grolnick Wendy S. 74  
 Grouzet Frederick M. 36, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223  
 Gurtman Michael B. 50, 220  
 Gutek Gerald L. 204, 217  
 Haji Ishtiaque 25, 216,

## H

Harari Yuval N. 6, 205, 207, 217  
 Harris Joshua 217  
 Hashemian Mahmood 58, 217  
 Haugwitz Marion 67, 198, 216  
 Haworth Lawrence 18, 19, 217  
 Heilbrun Alfred B. Jr. 50, 217  
 Hejnicka-Bezwińska Teresa 26, 217  
 Helmke Andreas 223  
 Hmel Beverly A. 50, 69, 71, 217  
 Honderich Ted 17, 217  
 Hong Eunsook 38, 198, 217  
 Houser-Maroko Linda 221  
 Hoyle Rick H. 67, 146, 218  
 Huflejt-Łukasik Mirosława 36, 218

## I

Illeris Knud 40, 218  
 Ingarden Roman 17, 19, 218  
 Insko Chester A. 217

## J

Jackson Norman 45, 218  
 Jamieson-Noel Dianne 219  
 Jang Hyungshim 7, 79, 80, 89, 91, 156, 221  
 Janis Irving L. 59, 218  
 Johnson Sandy 75, 76, 222  
 Jones Taisha 221  
 Jung Carl G. 19, 218  
 Juul Jesper 6, 205, 218

## K

Kanaya Tomoe 78, 221  
 Kant Immanuel 17, 218  
 Kaplan Howard B. 59, 215, 218  
 Kaplan Haya 215  
 Kashefian-Naini S. 218  
 Kasser Tim 221  
 Kerschensteiner Georg 28  
 Kersten Paula 221  
 Key Ellen 28  
 Kilpatrick W.H. 28  
 Klauda Susan 63, 100, 144, 223  
 Koestner Richard 22, 23, 59, 60, 66, 68, 198, 218  
 Kajs Wojciech 4, 10, 30, 218

Kopaliński Władysław 15, 218  
Kot Stanisław 204, 218,  
Krettenauer Tobiasz 21, 64, 218  
Książek Monika 111, 215  
Kubielski Wiesław 113, 114, 218  
Kuhn Franz J. 25, 28, 218  
Kujawiński Jerzy 39, 145, 206, 218

## L

Lajis Norhaini M. 219  
Lapierre Matthiew 220  
Ledzińska Maria 7, 45, 218  
Lent Robert W. 219  
Lewowicki Tadeusz 81, 91, 218  
Licardo Marta 67, 223  
Linebarger Deborah 220  
Losier Gaëtan 22, 23, 59, 60, 66, 68, 71, 198,  
218

## M

Maddoux James E. 36, 218  
Mann Sarah 34, 216  
Mansager Erik 74, 219  
Markstrom Carol A. 223  
Martin James E. 79, 93, 219  
Maslow Abraham 20, 25, 219  
Matulka Zofia 39, 40, 219  
Mayer Richard E. 41, 219  
Mazur Piotr 16, 219  
McCabe Lisa A. 66, 219  
McCann Doug 50, 221  
McClelland Megan 219  
McCrea Robert 68, 70  
McKeachie Wilbert J. 41, 54, 220  
Meeus Wim 65, 66, 148, 192, 198, 220  
Mehta Rajendra 221  
Mele Alfred R. 17, 18, 219  
Mercier Julien 216  
Meyer Donna 56  
Mih Viorel 95, 145, 206, 219  
Miller Neal 204  
Mithaug Dennis E. 219  
Morris Amanda S. 78, 85, 221  
Morrison Frederick 57, 63, 67, 77, 85, 146,  
219  
Muis Krista R. 38, 53, 219  
Müller, Ulrich 216, 217, 220, 221, 22, 223

Multon Karen D. 73, 146, 198, 219  
Murray Henry 19, 22, 23, 25, 219

## N

Neber Heinz 67, 222  
Neil Alexander 29  
Nezlek John 223  
Ng Siew Foen F. 58, 219  
Noom Marc 22, 23, 24, 51, 58, 59, 60, 63,  
65, 66, 67, 74, 76, 77, 148, 154, 157, 192,  
198, 199, 219, 220  
Nucci Larry 65, 220  
Nunan David 82, 220

## O

O'Neil Harold 198  
Okoń Wincenty 5, 27, 30, 39, 40, 81, 145,  
200, 206, 220,  
Olson Karen L. 223  
Oniszczenko Włodzimierz 148, 157, 178,  
192, 220  
Oxford Rebecca 41, 42, 43, 82, 220

## P

Pallant Julie 114, 220  
Palmer David R. 53, 54  
Panter Abigali T. 217  
Paris Alison H. 80, 82, 89, 220  
Paris Scott G. 41, 80, 82, 89, 220  
Parkhurst Helena 28  
Pelletier Luc G. 216  
Perencevich Kathleen C. 222  
Peterson Lori Y. 219  
Phillips Norman 223  
Piaget Jean 20, 64, 220  
Pincus Aaron L. 22, 23, 50, 69, 71, 217, 220  
Pintrich Paul R. 36, 37, 54, 98, 216, 220, 221  
Piotrowski Jessica Tylor 77, 146, 220  
Plomin Robert 148, 149, 154, 157, 178, 189,  
192, 220, 231  
Pokorny Alex D. 59, 218  
Pólturzycki Józef 5, 39, 145, 206, 220  
Ponitz Claire 219  
Ponton Michael K. 33, 56, 216, 220  
Przetacznik-Gierowska Maria 74, 220  
Przybylski Andrew 223  
Puślecki Władysław 7, 31, 34, 220

**R**

Radzewicz-Winnicki Andrzej 6, 221  
 Raftery-Helmer Jacquelin N. 74, 217  
 Ramseger J rg 29, 221  
 Reber Arthur S. 7, 15, 40, 49, 113, 221  
 Reeve Johnmarshall 7, 79, 80, 89, 91, 156, 221  
 Reynolds Ralph E. 44, 221  
 Richer Jeanne 216  
 Riding Richard 40, 41, 221  
 Robbins Clive 50  
 Robbins Marla 222  
 Robinson Francis P. 41  
 Rogers, Colin 29  
 Rosenberg Morris 59, 221  
 Roter Adam 7, 221  
 Roth Guy 215  
 Rousseau Jean-Jaques 28  
 Rovai Alfred P. 216  
 Ruiz Mark A. 50, 220  
 Ryan Richard M. 6, 10, 20, 21, 22, 23, 25, 50, 51, 59, 66, 73, 74, 76, 83, 96, 145, 158, 192, 198, 206, 216, 221, 223  
 Ryner Stephen 221  
 Ry  Maria 156, 221

**S**

Sathy Viji 217  
 Sato Toru 50, 221  
 Sawyer R. Keith 64, 221  
 Schraw Gregory 55, 221  
 Schunk Dale H. 73, 221, 223  
 Sedikides Constantine 217  
 Sheerin Susan 33, 221  
 Sheldon Kennon M. 60, 65, 221  
 Shirey Larry L. 44, 221  
 Sibley Andrew 52, 221  
 Sierens Eline 84, 90, 156, 221  
 Silk Jennifer S. 78, 221  
 Singelis Theodore 50, 222  
 Skinner Burrhus 20, 204, 222  
 Skinner Ellen A. 75, 76, 83, 222  
 Smith David A. 54, 220  
 Soenens Bart 93, 94, 145, 146, 199, 206, 221, 222  
 Sokol Bryan 21, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223  
 Soureshjani Kamal H. 217  
 Spearman Charles 185, 190, 228

Speck Otto 74, 222  
 Stefanou Candice R. 84, 90, 146, 156, 222  
 Steinberg Laurence 78, 221  
 Strack Fritz 59, 222  
 Studenska Anna 104, 135, 209, 222, 231  
 Synder Tatiana 75, 222  
 Szlachta Bogdan 15, 17, 222  
 Sztobryn Sławomir 28, 222  
 Szybiak Irena 28, 215

**Ś**

Śliwerski Bogusław 28, 29, 30, 39, 215, 216, 218, 221, 222

**T**

Tang Min 67, 222  
 Tatarkiewicz Władysław 16, 17, 222  
 Thorndike Edward 204  
 Tice Dianne M. 217  
 Tomaszewski Tadeusz 20, 222  
 Trapnell Paul 223  
 Tronick Edward Z. 223  
 Trzebińska Ewa 59, 222  
 Tucker Don M. 25, 223  
 Turban Daniel 221  
 Turner Julianne C. 222  
 Tylor Cathy 215, 222

**U**

Uljens Michael 30, 222

**V**

Vallerand Robert J. 216  
 Van Dycke Jamie L. 219  
 Van Petegem Stijn 61, 64, 222  
 Vansteenkiste Maarten 93, 94, 145, 146, 199, 206, 221, 222  
 Volk Roger 74, 219  
 Voller Peter 35, 80, 215, 216, 220, 221, 223  
 Vukman Karin B. 67, 223

**W**

Walker Joan M. 92, 223,  
 Wallerstein Immanuel 205, 223  
 Walter Henrik 17, 223  
 Warash Bobbie Gibson 78, 223  
 Ward Christopher D. 221  
 Waters Allison C. 25, 223  
 Watson Geoffrey 17, 169, 223

Weinberg M. Katherine 66, 223  
Weinert Franz E. 91, 223  
Weinstein Claire E. 53, 54, 98, 219, 220,  
221, 223  
Weinstein Netta 22, 52, 60, 61, 70, 71, 77,  
146, 223, 228,  
Wentzel Kathryn R. 223  
Wheeler Ladd 60, 223  
White Barbara 221  
Wigfield Adrian 63, 100, 144, 223  
Wiggins Jerry S. 23, 223  
Wilczyńska Weronika 33, 79, 83, 223

Winne Philip H. 219  
Winograd Peter 82, 223  
Włodarski Ziemowit 74, 204, 220

## Y

Yerkes Robert 72  
Yun Dai David 70, 215  
Yusoff Zulkanain Z. 219

## Z

Zimmerman Barry 36, 37, 73, 103, 146, 197,  
198, 206, 223, 229





## Indeks rzeczowy

### A

#### Analiza

- czynnikiowa 197,
- regresji 8, 10, 68, 77, 153, 162, 169, 174, 201
- równań strukturalnych 8, 10, 62, 70, 78, 94, 95, 141, 153, 162, 176, 201

#### Autonomia 6–8, 10, 19, 21, 25, 31, 62, 96–97, 205

- a behawioryzm 20
- a efekty szkolnego uczenia się 57
- a moralne zachowanie 64
- a odpowiedzialność 25
- a poczucie dobrostanu 59
- a wolność i wola 18
- definicje 15–16, 18, 21
- historia pomiaru 52
- jako cecha osób samorealizujących się 20
- jako cel wychowania i kształcenia 25–27
- jako składowa wolności 17
- minimalna 18
- narzędzia do pomiaru 97
- normalna 18
- pochodzenie terminu 15
- reaktywna 22–23
- refleksyjna 23
- sposoby ujmowania 23
- środowisko a 73–95
- trudność pomiaru 52
- ujęcie
  - poznawcze 24
  - psychodynamiczne 24
  - eklektyczne 24, 49, 157

w dydaktyce 30

w koncepcjach

- filozoficznych 16–19
- pedagogicznych 25–30
- psychologicznych 19–25

w postawach, emocjach i funkcjonowaniu 24

w uczeniu się 33

warunki 18

według psychoanalizy 19

związek cech osobowości z 67–71

związek cech temperamentu z 63, 67, 73, 98, 146, 199

związek płci z 66–67

związek poczucia własnej skuteczności z 72–73

związek wieku z 63–65

związek z funkcjonowaniem kory limbicznej 24

Autonomia uczenia się 33, 97

definicje 33, 45

pojęcia związane z 35, 45, 97

składowe 33

sposób rozumienia 35

Autonomiczny uczeń języka obcego 35

### B

#### Badania

autonomia jako zmienna pośrednicząca 193, 99, 145, 206

cechy układu nerwowego a efekty wspierania autonomii 91

metapoznanie a inteligencja 45

rodzaje autonomii

składowe autonomii 22

sposoby ujęcia autonomii 69

styl nauczania a zaangażowanie i poczucie własnej wartości uczniów 92

Badania związków autonomii z

- depresyjnymi zmianami nastroju 60
- dobrostanem 60
- nastrojem 59
- odczuciami ze spotkań z innymi 60
- odczuwaniem pozytywnych emocji 61
- poczuciem niezależności 62
- poczuciem zaspokojenia potrzeb 61
- postawą obywatelską 60
- samooceną 59
- wynikami w nauce 57, 58
- zaangażowaniem 91

cech osobowości z autonomią 68–1, 98

elastyczności i kontroli ego z cechami osobowości 68

impulsywności z autonomią 67

interakcji w rodzinie z autonomią 76

oddziaływań rodziców z autonomią 77

orientacji przyczynowych z tendencją do samoponiżania się 59

orientacji przyczynowych ze wspieraniem autonomii dzieci 77

płci i poziomu wykształcenia ze stosowaniem strategii uczenia się 67

płci z autonomią 66–67

poczucia własnej skuteczności z autonomią 146

poczucia własnej skuteczności z wynikami w nauce 73

poczucia własnej skuteczności z wytrwałością 73

samoregulacji z wynikami szkolnego uczenia się 57–58

strategii uczenia się z cechami osobowości 70–71

stylów wychowawczych z poziomem samoregulacji dzieci 77

wieku z autonomią 65

wieku z autonomią uczenia się 65

wspierania uczniowskiej autonomii z poczuciem autonomii uczniów 89–90

z poziomem samoregulacji i autonomii uczniów 90, 91

z przystosowaniem do szkoły 78

z samooceną 78

zaangażowaniem uczniów w wykonywanie zadań 90

ze stosowaniem strategii uczenia się przez uczniów 91

## C

Cechy temperamentu 98, 102, 145, 166, 181, 182, 200

Cele kształcenia 7, 25, 29

Cele wychowania 29, 74, 203

## D

Dobrostan 57, 59–62, 97

## E

Ekstrawersja 68–71, 98, 99

Elastyczność ego 68

## K

Kara 51, 63,

Kierowanie własnym uczeniem się 5, 52, 103

Kompetencje 18, 33, 78

Kontrola 7, 17, 33, 37, 41, 54, 68, 74, 80, 84, 87, 95, 140

Kontrola ego 68

Korelaty autonomii uczenia się 57–95

Kreatywność 5, 31, 200

Krytyczna refleksja 16, 18, 29

Krytyczne myślenie 7, 25, 30, 31, 54, 81, 205,

Kwestionariusz autonomii dla osób dorastających 51, 98, 157

Kwestionariusz motywacji i strategii uczenia się 98

Kwestionariusz trudności autonomicznego uczenia się (KTAU) 9, 103–143, 162, 185, 179, 189, 190, 193–194, 196, 198, 200, 227, 228

**M**

Metapoznanie 33, 38, **44–45**, 54, 71, 97, 198

Motywacja i regulacja zachowania

autonomiczna 21, 65

identyfikacyjna 21, 65, 158, 178, 196

introjekcyjna 21, 62, 69, 158, 190

zewnętrzna 21, 158, 190

zintegrowana 21, 158

**N**

Nauczyciel 6–9, 27–30, 58, 79–85, 87–94, 99, 102, 144, 149–156, 159, 163–167, 169, 171, 175, 177–178, 180–181, 186, 192, 196–197, 199–201, 204, 206, 207, 211, 212

NEO-FFI 69–70

Neurotyczność 68–71, 98

Nieprzewidywalność przyszłości a nauczanie 6, 207

Nowe wychowanie 6, 25, 27, **28–29**, 204

**O**

Ocena autonomii ucznia – narzędzie badawcze 56

Oddziaływania/wpływy środowiskowe 5–7, 20–21, 77, 93, 94, 99, 145, 149, 162, 164, 166, 174, 206

Orientacje przyczynowe 22, 51

autonomiczna 22, 51, 59–60, 66, 68, 69, 76

bezosobowa 22, 51

kontrolna 22, 51

Osobowość 7–8, 16, 19, 20, 27, 39, 50, 63, 67–73, 98, 99

Otwartość na doświadczenie 68–72

**P**

Pedagogika 15, 16, 25, 26, 29, 30, 49

antyautorytarna 29

emancypacyjna 29

nieautorytarna 29

niedyrektywna 29

postmodernizmu 29, 30

radykalnego humanizmu 29

Pełnomocność ucznia 31, 34

Pięcioczynnikowy model osobowości 68–70

Poczucie sprawstwa 19

Poczucie własnej skuteczności 7, 10, 38, 63, 72–73, 92, 98, 100, 146–147, 151–153, 168, 181–182, 184, 200–201

a sukcesy 73

a motywacja własnych osiągnięć 72

Podmiotowość 26, 31

Podstawowe umiejętności 205

Pomiar autonomii i autonomii w uczeniu się 48, **49–56**

Pragnienia pierwszego i drugiego rzędu

Profil autonomii ucznia 55, 58, 65, 67, 98

Programy edukacyjne 85, 203–205, 207

Programy nauczania 203

Przyjazność 23

**R**

Refleksyjność 19, 61, 70 77, 205

Rozhamowanie 67, 68, 199

Rozwój 5–10, 16, 19–20, 26–29, 31, 38, 49, 52, 57, 61, 63–64, 73, 77, 79, 81, 83–84, 181, 199, 204, 206

autonomii 63, 64, 96, 98–99, 181, 200, 207

autonomii moralnej 64

Rządzenie sobą 25, 59–60, 68

**S**

Samodzielne uczenie się 7, 26, 35, 40, 45, 55, 79, 81, 87, 89, 98, 103, 138, 144, 154, 188, 200–201, 207

Samodzielność 5, 8, 15, 19, 25–30, 33, 39, 52, 62, 65, 74, 90, 99, 102, 199, 202

Samodzielność uczenia się 6, 9, 27, 39, 52, 56, 90, 205, 206

Samodzielność ucznia – kształtowanie i wspomaganie 80, 81, 83, 84, 89–91, 154, 156, 165–167, 199

Samokontrola 18, 28, 35, 37, 69, 146

Samokształcenie 33, 35, 38–40, 45, 97

definicja 39

indywidualne i nieindywidualne 39

warunki/wymogi 40

Samorealizacja 20, 26, 29–30

Samoregulacja 17, 20–21, 24–25, 30–31, 33, **35–38**, 45, 57, 63–64, 66–68, 72–73, 77, 79, 81, 99–100, 103, 119, 144, 146, 198, 206

Samoregulacja uczenia się 33, 45, 52, 79, 97

definicja 35, 36

etapy procesu 37

jako stan i jako cecha 38  
 pomiar 52–57  
 poziom zdolności do 36  
 programy nauczania / wspomaganie  
     82, 84, 85, 89  
 rozwój 63  
 założenia modelu 36

Samostanowienie 15  
 samowychowanie 26, 39  
 Sumienność 68–71

Skala  
     Interpretacji własnej osoby 50  
     Ogólnych orientacji przyczynowych  
         50, 59, 69, 97  
     Przymiotnikowa 49, 69, 97  
     Socjotropii i autonomii 50, 97

Strategie uczenia się 5, 7, 30, 33, 35, **40–43**,  
 45, 54–56, 67, 70, 73, 82, 91–92, 95, 97,  
 99, 198, 199  
     afektywne 43–44  
     bezpośrednie 41  
     definicje 40, 41  
     elaboracji 41  
     klasyfikacje 41–43  
     kompensacyjne 41, 42  
     metapoznawcze 41, 43–44, 70  
     nauczanie/ wdrażanie do stosowania  
         80–83, 85  
     organizowania 41, 71  
     pamięciowe 41, 42  
     pośrednie 41  
     powtarzania 41, 70  
     poznawcze 41, 42  
     społeczne 43, 44  
     zarządzania zasobami 41

Style wychowawcze 74–76  
     autorytarny 75,  
     autorytatywny 77, 79, 92  
     demokratyczny 75, 78, 99  
     klasyfikacje 75  
     permisywny 75, 77

Szacunek 6, 24, 27, 64, 76  
 Szkoły alternatywne 28  
 Środowisko 5, 6, 20, 27, 35–37, 39, 54, 55,  
 57, 64, 73, 77, 80, 94, 96, 98, 99, 102,  
 145–147, 149, 15–153, 179, 182, 185, 200,  
 203, 209, 211  
     rodzinne 7, 77, 99, 152, 94, 99, 146,  
         179, 192  
     szkolne 27

## T

Temperament 67

Teoria  
     organizmalna 20  
     potrzeb 22, 49  
     samookreślenia 6, 21, 36, 49–50, 59–  
         60 70, 93, 96, 102, 199, 200, 206  
     społeczno-poznawcza/ społecznego  
         uczenia się 96, 146  
     wielostronnego uczenia się 5, 27,  
         145, 199, 206

Tożsamość osoby 6, 16, 36, 145, 206

Trudność 5, 6–7, 8, 22, 37, 41, 47, 54–55,  
 72–73, 79, 81, 84, 87, 98–99, 137–139, 179,  
 205

Trudność autonomicznego uczenia się 6,  
 8–10, 58, 102–105, 113, 119, 121, 123,  
 126–127, 134, 140–152, 162, 166, 169,  
 172, 173, 175, 179, 181, 183–185, 188–190,  
 192–197, 200–202, 205–207  
     a autonomia ogólna 163–164, 166,  
         168, 173–174, 179–180, 182, 198  
     a cechy temperamentu 163, 165, 166,  
         168, 179–180, 182, 199, 207  
     a motywacja do uczenia się 163, 165,  
         179–180  
     a płeć 127–134, 198  
     a poczucie własnej skuteczno-  
         ści 163–164, 166, 168, 173–174,  
         179–80, 182, 198  
     a preferencje wobec wspierania auto-  
         nomii 163, 165, 180  
     a wsparcie autonomii przez nauczy-  
         cieli 163, 165–166, 180, 199  
     a wsparcie autonomii przez rodziców  
         163, 165–166, 173–174, 179–180,  
         198, 207  
     a wyniki w nauce/oceny szkol-  
         ne 121–123, 198  
     składowe 110–121, 124, 125

## U

Uczenie się 6–7, 26, 28, 33–34, 36, 41–44,  
 52, 54, 56, 70, 78–79, 82, 85, 91, 95, 105–  
 117, 135–138, 158, 179, 188, 190, 204  
     definicja 40  
     jako kategoria pedagogiczna 26  
     przez przyswajanie, odkrywanie, prze-  
         żywanie i działanie 27, 92

**W**

Wartości 5, 8, 15–16, 19, 21, 23–27, 30–31, 34, 37–39, 49–50, 64, 69, 74, 79, 81, 92, 96, 200, 205

Wskaźnik autonomicznego funkcjonowania 22, 61, 70

Wsparcie 79

Wsparcie autonomii 9, 74–76, 93–95, 97, 144, 146–147, 149, 153, 156, 163–167, 169, 170–175, 178, 182–183, 185–186, 188, 194–195, 202

cel 79

definicja 79

efekty 94

etapy 83

historia 80

klasyfikacje metod 85

pojęcia bliskoznaczne 76

przez nauczycieli w procesie edukacji 78–79, 83, 144, 153, 163–164, 169, 171, 186

przez rodziców 76, 95, 144, 149, 153, 163, 166–167, 169–174, 183, 185, 188, 194–195

sposoby, rodzaje, podejścia 81, 84–85, 90

Wspomaganie samoregulacji w uczeniu się 82, 84, 85

**Z**

Zachowanie jako reakcja nabyta 6

Zachowania nauczyciela wspierające uczniowską autonomię 83, 90

Zdolności/umiejętności samoregulacyjne 31, 77, 97

Zmienne/cechy środowiskowe 8–9, 48, 98, 100, 102, 113, 141, 144–146, 150, 163, 167, 169, 179, 200, 205–207



Anna Studenska

## **Individual traits, environmental factors and learning autonomy**

### **Summary**

The work concerns learning autonomy. The text consists of theoretical part and empirical part. Theoretical considerations are devoted to various approaches to autonomy, ways of measuring autonomy and independent learning as well as to present the knowledge on the relationship between individual variables, environmental variables and autonomy. The empirical part presents the assumptions of the empirical research on learning autonomy. The theoretical inspiration to undertake the research was the theory of multidimensional learning, assuming among others leading students gradually to independence in gaining knowledge, experiencing values and acting.

Taking into consideration insufficiency of instruments measuring perceptions of autonomous learning difficulty and scarcity of the data concerning the interplay of individual and environmental variables in shaping learning autonomy, two main research aims were formulated. The first aim was the construction of Autonomous Learning Difficulty Questionnaire. The items of the instrument were formulated on the basis of self-education process as developed in Polish didactics and self-regulation stages postulated by Barry Zimmerman. The second aim was to verify the model explaining variance in the perceptions of autonomous learning difficulty. The model was based on self-determination theory assuming the role of individual and environmental traits in shaping person's autonomy. In the model student's autonomy support by parents and teachers as well as student's temperamental traits were regarded as independent variables. The role of mediating variables was assigned to such variables as: student's preferences towards teachers behaviours fostering autonomy, student's learning motivation, sense of self-efficacy and general autonomy. The participants of the main research were 454 students of middle school and secondary school. In the research EAS Questionnaire by Arnold Buss and Robert Plomin was used to measure temperamental traits of emotionality, activity and sociability. Data concerning general Autonomy was gathered by Adolescent Autonomy Questionnaire constructed by Marc Noom and coworkers. Instruments measuring other variables were constructed for the purpose of the research.

Autonomous Learning Difficulty Questionnaire which has been constructed allows for the diagnosis of students' perceptions of difficulty of behaviours connected with independent learning such as: reflective evaluation of outcomes, motivational control and planning. Three results which emerged from the verification of the model of relationships between research variables are considered as most important. Among the factors which were taken into consideration in the research the low level of student's self-efficacy and low autonomy proved to be the ones strongest related with the perception of high difficulty in autonomous learning. It was also found that low level of self-efficacy and autonomy is connected with high emotionality, which is the tendency to react with distress, fear and anger. The third result is that the connection between the perception of high difficulty in autonomous learning by a student and the low level of autonomy support received from parents.

It is hoped that the Autonomous Learning Difficulty Questionnaire which has been constructed will be useful in diagnostic research and further studies concerning variables influencing difficulty in independent learning.



## Spis tabel i rysunków

Tabela 1. Struktura czynnikowa odpowiedzi na stwierdzenia KTAU – macierz modelowa . . . . .	107
Tabela 2. Siła związku między analizowanymi zmiennymi a wyodrębnionymi składowymi – macierz struktury . . . . .	108
Tabela 3. Wyniki confirmacyjnej analizy czynnikowej pozycji KTAU . . . . .	112
Tabela 4. Moc dyskryminacyjna pozycji KTAU . . . . .	114
Tabela 5. Rzetelność KTAU . . . . .	118
Tabela 6. Związek trudności autonomicznego uczenia się z wynikami w nauce . . . . .	122
Tabela 7. Statystyki rozkładu oraz statystyki opisowe pomiarów KTAU . . . . .	123
Tabela 8. Wyniki dwuczynnikowej analizy wariancji pomiarów KTAU w grupach osób zróżnicowanych ze względu na płeć i poziom edukacji . . . . .	128
Tabela 9. Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyniku ogólnego KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji . . . . .	130
Tabela 10. Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyników podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji . . . . .	131
Tabela 11. Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyniku podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji . . . . .	132
Tabela 12. Statystyki opisowe oraz statystyki rozkładu wyniku podskali trudności planowania KTAU u kobiet i mężczyzn na różnych poziomach edukacji . . . . .	133
Tabela 13. Podskale KTAU i należące do nich pozycje . . . . .	138
Tabela 14. Przykładowe wskazania osoby badanej w podskali KTAU odnoszącej się do trudności w kontroli motywacji do uczenia się . . . . .	139
Tabela 15. Normy pomiarów KTAU . . . . .	140
Tabela 16. Stwierdzenia włączone do skróconej wersji KTAU . . . . .	141
Tabela 17. Rzetelność skróconej wersji KTAU . . . . .	142
Tabela 18. Korelacja między wynikami podstawowej i skróconej wersji KTAU . . . . .	143
Tabela 19. Charakterystyka wyróżnionych zmiennych . . . . .	148
Tabela 20. Stwierdzenia wykorzystane do pomiaru uczniowskich preferencji w stosunku do działań nauczycieli wspierających autonomię uczenia się oraz ich moc dyskryminacyjna . . . . .	155
Tabela 21. Wartości współczynnika korelacji Pearsona między zmiennymi przyjętymi w badaniach . . . . .	164

Tabela 22. Istotne predyktory trudności autonomicznego uczenia się oraz jej składowych . . . . .	170
Tabela 23. Właściwości psychometryczne skróconych wersji narzędzi wykorzystywanych do weryfikacji przyjętego modelu zależności między zmiennymi . . . . .	171
Tabela 24. Wartości współczynnika korelacji Spearmana ogólnej trudności autonomicznego uczenia się z elementami wsparcia autonomii przez środowisko oraz cechami podmiotowymi . . . . .	185
Rys. 1. Wymiary autonomii wyróżnione przez R. KOESTNERA i G. LOSIERA (1996). Źródło: opracowanie własne . . . . .	23
Rys. 2. Komponenty autonomii według modelu M. NOOMA (1999a). Źródło: opracowanie własne . . . . .	24
Rys. 3. Model procesu samoregulacji według B. ZIMMERMANA (2002). Źródło: opracowanie własne . . . . .	37
Rys. 4. Komponenty samoregulacji według E. HONG oraz H. O'NEIL JR. (2001). Źródło: opracowanie własne . . . . .	38
Rys. 5. Klasyfikacja bezpośrednich strategii uczenia się języka obcego według R. OXFORD (1990). Źródło: opracowanie własne . . . . .	42
Rys. 6. Klasyfikacja pośrednich strategii uczenia się języka obcego według R. OXFORD (1990). Źródło: opracowanie własne . . . . .	43
Rys. 7. Komponenty metapoznania według J. FLAVELLA (1979). Źródło: opracowanie własne . . . . .	44
Rys. 8. Cechy osobowości a typ autonomii. Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. KOESTNER i G. LOSIER (1996), B. HMEL i A. PINCUS (2002), N. WEINSTEIN i in. (2012) . . . . .	71
Rys. 9. Nauczycielskie czynności kształtujące uczniowską autonomię nabywania wiedzy i umiejętności. Źródło: opracowanie własne . . . . .	88
Rys. 10. Model testowanych związków wyników KTAU z ocenami szkolnymi w zależności od płci i poziomu wykształcenia. Źródło: opracowanie własne . . . . .	119
Rys. 11. Rozkład wyniku ogólnego KTAU. Źródło: opracowanie własne . . . . .	124
Rys. 12. Rozkład wyników podskali trudności refleksyjnej oceny uczenia się KTAU. Źródło: opracowanie własne . . . . .	124
Rys. 13. Rozkład wyników podskali trudności kontroli motywacji do uczenia się KTAU. Źródło: opracowanie własne . . . . .	125
Rys. 14. Rozkład wyników skali trudności planowania uczenia się KTAU. Źródło: opracowanie własne . . . . .	125
Rys. 15. Wstępny model spostrzegania trudności w samodzielnym uczeniu się. Źródło: opracowanie własne . . . . .	147
Rys. 16. Hipotetyczny model zależności między przyjętymi zmiennymi. Źródło: opracowanie własne . . . . .	150
Rys. 17. Istotne predyktory ogólnej trudności autonomicznego uczenia się. Źródło: opracowanie własne . . . . .	172
Rys. 18. Istotne predyktory trudności refleksyjnej oceny uczenia się. Źródło: opracowanie własne . . . . .	172
Rys. 19. Istotne predyktory trudności kontroli motywacji do uczenia się. Źródło: opracowanie własne . . . . .	172

Rys. 20. Istotne predyktory trudności planowania uczenia się. Źródło: opracowanie własne . . . . .	173
Rys. 21. Wyniki weryfikacji pierwotnego hipotetycznego modelu zależności między zmiennymi analizowanymi w badaniach. Źródło: opracowanie własne . . . .	180
Rys. 22. Wyniki weryfikacji skorygowanego modelu zależności między zmiennymi analizowanymi w badaniach. Źródło: opracowanie własne . . . . .	183



# Spis treści

Wstęp . . . . .	5
-----------------	---

## Część pierwsza Autonomia w świetle literatury

1. Pojęcie autonomii . . . . .	15
1.1. Autonomia jednostki w wybranych koncepcjach filozoficznych . . . . .	16
1.2. Psychologiczne koncepcje autonomii jednostki . . . . .	19
1.3. Koncepcje autonomii jednostki w pedagogice . . . . .	25
1.3.1. Autonomia jako cel wychowania i kształcenia . . . . .	25
1.3.2. Nurt Nowego Wychowania i szkoły alternatywne . . . . .	28
1.3.3. Teorie wychowania a autonomia . . . . .	29
1.3.4. Autonomia w subdyscyplinach pedagogiki . . . . .	30
1.4. Podobieństwa i różnice omówionych filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych ujęć autonomii . . . . .	31
2. Pojęcie autonomii uczenia się . . . . .	33
2.1. Definicje autonomii uczenia się i kompetencje wymagane do jej osiągnięcia . . . . .	33
2.2. Pojęcia związane z autonomią uczenia się . . . . .	35
2.2.1. Samoregulacja oraz samoregulacja uczenia się . . . . .	35
2.2.2. Samokształcenie . . . . .	38
2.2.3. Strategie uczenia się . . . . .	40
2.2.4. Metapoznanie w uczeniu się . . . . .	44

## Część druga Psychodydaktyczne i metodologiczne problemy badań poczucia trudności autonomicznego uczenia się w świetle literatury

3. Pomiar autonomii oraz autonomii w uczeniu się . . . . .	49
3.1. Pomiar autonomii ogólnej . . . . .	49
3.2. Pomiar autonomii i samoregulacji w uczeniu się . . . . .	52

4. Korelaty autonomii i autonomii w uczeniu się . . . . .	57
4.1. Autonomia a wybrane wyznaczniki funkcjonowania jednostki . . . . .	57
4.1.1. Autonomia a efekty szkolnego uczenia się . . . . .	57
4.1.2. Autonomia a poczucie dobrostanu . . . . .	59
4.2. Podmiotowe korelaty autonomii oraz autonomii uczenia się . . . . .	63
4.2.1. Wiek i poziom wykształcenia a autonomia i autonomia w uczeniu się . . . . .	63
4.2.2. Płeć a autonomia i autonomia w uczeniu się . . . . .	66
4.2.3. Temperament i osobowość a autonomia . . . . .	67
4.2.4. Poczucie własnej skuteczności a autonomia i samoregulacja w uczeniu się . . . . .	72
4.3. Środowisko wychowawcze rodziny i szkoły a rozwój autonomii . . . . .	73
4.3.1. Style wychowawcze w rodzinie . . . . .	74
4.3.2. Style wychowawcze w rodzinie a kształtowanie autonomii dzieci i wybranych wskaźników ich funkcjonowania . . . . .	76
4.3.3. Wspieranie autonomii ucznia w edukacji . . . . .	78
4.3.4. Działania nauczyciela wspierające uczniowską autonomię opanowywania wiedzy i umiejętności . . . . .	81
4.3.5. Propozycja klasyfikacji nauczycielskich sposobów wspierania uczniowskiej autonomii uczenia się . . . . .	85
4.3.6. Efekty nauczycielskich działań wspierających autonomię opanowywania wiedzy i umiejętności przez uczniów . . . . .	89
4.3.7. Autonomia jako zmienna pośrednicząca między oddziaływaniami środowiskowymi a wyznacznikami funkcjonowania jednostki . . . . .	93
5. Podsumowanie . . . . .	96

### Część trzecia

#### **Psychodydaktyczne i metodologiczne problemy badań poczucia trudności autonomicznego uczenia się – metodologia badań własnych**

6. Autorskie narzędzie do pomiaru postrzegania trudności autonomicznego Uczenia się . . . . .	103
6.1. Założenia do konstrukcji Kwestionariusza Trudności Autonomicznego Uczenia się (KTAU) . . . . .	103
6.2. Wersja eksperymentalna KTAU . . . . .	104
6.3. Właściwości psychometryczne KTAU . . . . .	106
6.3.1. Struktura czynnikowa KTAU . . . . .	106
6.3.1.1. Wyniki eksploracyjnej analizy składowych głównych . . . . .	106
6.3.1.2. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej . . . . .	111
6.3.2. Moc dyskryminacyjna pozycji KTAU . . . . .	113
6.3.3. Rzetelność KTAU . . . . .	118
6.3.4. Trafność KTAU . . . . .	119
6.3.5. Rozkład pomiarów KTAU . . . . .	123

6.3.6. Trudność autonomicznego uczenia się mężczyzn i kobiet na różnych poziomach edukacji . . . . .	126
6.3.6.1. Różnice trudności autonomicznego uczenia się w grupach zróżnicowanych pod względem płci i poziomu wykształcenia . . . . .	126
6.3.6.2. Płeć i poziom wykształcenia a postrzeganie trudności w kierowaniu własnym uczeniem się . . . . .	127
6.4. Normalizacja KTAU . . . . .	134
6.4.1. Przeznaczenie kwestionariusza . . . . .	134
6.4.2. Sposób prowadzenia badań . . . . .	135
6.4.3. Opis KTAU . . . . .	135
6.4.4. Sposób obliczania wyników KTAU . . . . .	137
6.4.5. Przykład obliczania wyników KTAU . . . . .	138
6.4.6. Ocena wyników KTAU . . . . .	139
6.4.7. Skrócona wersja KTAU . . . . .	141
7. Metodologia badań własnych związków zmiennych podmiotowych i środowiskowych z postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się . . . . .	144
7.1. Problem i pytania badawcze . . . . .	144
7.2. Wstępny model postrzegania trudności w samodzielnym uczeniu się . . . . .	145
7.3. Przyjęte zmienne i ich operacjonalizacja . . . . .	147
7.4. Rozszerzenie wstępnego modelu zależności między zmiennymi . . . . .	149
7.5. Hipotezy badawcze dotyczące modelu zależności między zmiennymi . . . . .	150
7.6. Metoda . . . . .	154
7.6.1. Stosowane narzędzia badawcze . . . . .	154
7.6.2. Osoby badane . . . . .	158
7.6.3. Procedura badań . . . . .	159

#### Część czwarta

#### Związki między zmiennymi – wyniki badań własnych

8. Korelacje między analizowanymi zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi a trudnością autonomicznego uczenia się . . . . .	163
9. Zmienne podmiotowe i środowiskowe jako predyktory trudności autonomicznego uczenia się . . . . .	169
10. Weryfikacja hipotetycznego modelu zależności między przyjętymi zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi a postrzeganiem trudności w kierowaniu własnym uczeniem się . . . . .	176
10.1. Charakterystyka analizy . . . . .	176
10.2. Stwierdzenia wykorzystywane w części pomiarowej analizowanego modelu . . . . .	176
10.3. Rezultaty weryfikacji pierwotnego modelu zależności między przyjętymi zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi a postrzeganiem trudności autonomicznego uczenia się . . . . .	179
10.4. Wyniki weryfikacji modelu skorygowanego . . . . .	182

11. Związek trudności autonomicznego uczenia się ze składowymi zmiennych podmiotowych oraz elementami wsparcia autonomii przez środowisko . . . 185

### Część piąta

#### Podsumowanie i wnioski

12. Charakterystyka wyników badań . . . . .	193
13. Wnioski z badań . . . . .	197
Zakończenie . . . . .	203
Aneks . . . . .	209
Bibliografia . . . . .	215
Indeks nazwisk . . . . .	225
Indeks rzeczowy . . . . .	231
Summary . . . . .	237
Spis tabel i rysunków . . . . .	239





Redaktor    Monika Wróbel  
Projektant okładki    Janina Skorus  
Redaktor techniczny    Andrzej Pleśniar  
Korektor    Karina Borecka  
Łamanie    Alicja Załęcka

Copyright © 2016 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**  
**ISBN 978-83-8012-972-6**  
(wersja drukowana)  
**ISBN 978-83-8012-973-3**  
(wersja elektroniczna)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 15,5 + wklejka. Ark. wyd. 21,0.  
Papier offset. kl. III, 90 g                      Cena 20 zł (+ VAT)  
Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław



Więcej o książce



CENA 20 ZŁ	ISSN 0208-6336
(+VAT)	ISBN 978-83-8012-972-6